



UNIVERSITETET I AGDER

Kvalitet i barnehagen

- en studie om ett - åringens læringsmiljø

Marita Møvik

Veileder

Anne Brita Thorød

Universitetet i Agder 2018

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse



Forord

Først av alt vil jeg begynne med å takke styrere og informanter i barnehagene jeg har observert og gjort intervjuer. Foreldre og barn som har latt meg få lov til å observere barnegruppen. Tre pedagoger som har stilt opp og latt seg intervjuer. Jeg er takknemlig for at dere har delt deres tanker og erfaringer med meg.

Jeg vil også takke min veileder, Anne Brita Thorød ved Universitetet i Agder for god støtte, råd og veiledning. Du har holdt motet mitt oppe i en arbeidsprosess som har vært preget av både oppturer og nedturer. Å skrive en masteroppgave alene i tillegg til jobb og familie har til tider vært krevende. Jeg har måttet akseptere at det tar den tid det tar. Det er en stor jobb som må gjøres systematisk og grundig. Arbeidet har samtidig vært lærerikt og spennende. Jeg har lært mye om meg selv og tilegnet meg ny kunnskap som jeg tar med meg på veien videre.

Takk til Cecilie for mange gode samtaler, refleksjoner, kaffepauser og latter.

En stor takk går også til familie for god hjelp med logistikk i en travel hverdag og pass av barn i helger. En ekstra takk til Liv og Sverre som reiser land og strand for å hjelpe med både barn og korrektur. Takk til mine venninner som alltid gir påfyll av godt humør og mye latter! Til slutt vil jeg takke mine barn og min mann for tålmodigheten de siste månedene, nå ser jeg frem til å bruke fritiden på dere igjen!

Kristiansand, Mai 2018

Marita Møvik

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke ett-åringens læringsmiljø i norske barnehager. Hva trenger ett-åringer i norske barnehager i dag for å få en god hverdag i barnehagen? Et stort fokus i denne oppgaven er kvalitet. Hva viser forskning er kvalitet for ett-åringen i barnehagen? I dette prosjektet er det gjort en kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsen har basert seg på intervjuer med tre pedagoger som jobber med de yngste barna i barnehagen og observasjoner av to grupper med ett-åringer. Intervjuene ble registrert gjennom båndopptak og det ble tatt notater under observasjonene. Pedagogenes erfaringer og meninger har kommet frem gjennom en tematisk analyse. Etter min vurdering egner denne metoden seg best til å svare på spørsmålet som blir stilt i prosjektets problemstilling. Analyser fra intervjuer og observasjoner har vært grunnlaget for datamaterialet som har blitt diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Resultater fra studien viser tre hovedtema; tilknytning, gruppestørrelse og profesjonelle barnehageansatte er viktig for å sikre ett-åringene en god barnehagehverdag. Denne undersøkelsen gir dermed ikke noen nye svar forskning ikke har gitt tidligere.

Nøkkelord

Barnehage, ett-åringen, læringsmiljø, kvalitet.

Summary

The purpose of this master thesis is to investigate the learning environment for one-year old kids in the Norwegian kindergarten. What does a one-year old need to have a satisfactory day in Norwegian kindergartens? One main focus in this thesis is based on quality, and according to previous research, what is considered to be quality in kindergarten with respect to one-year old kids? For this research I have used a qualitative method by interviewing three educators working with the youngest kids in kindergarten, on a daily basis, and observations of two groups of one-year old kids. The interviews was voice recorded and notes were taken during the observations. The educators' experiences and opinions have been put forward through thematic analysis, which I find the most applicable method to use for answering the questions in this thesis. Analysis of the interviews and observations has been the basis for the further discussion reflecting both theory and previous research. Results from this study shows three key factors which is important for the one-year old kids to have a satisfactory day in kindergarten; affiliation, group size and professional kindergarten employees. These findings are not new, but backs up what has been found in previous research.

Keywords

Kindergarten, one-year-old, learning environment, quality.

| | |
|--|-----------|
| Forord..... | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| 1. Innledning..... | 7 |
| Bakgrunn | 7 |
| Oppgavens oppbygging inkl. definisjoner | 8 |
| Læring..... | 9 |
| Læringsmiljø | 9 |
| 2. Barnehager i dag | 9 |
| Barnehage og psykisk helse | 10 |
| Rammeplanen og barnehageloven | 11 |
| Kvalitetsbarnehager | 11 |
| Bedre føre var... .. | 12 |
| Barnehagen som arena for ett - åringen | 13 |
| 3. Tidligere forskning..... | 13 |
| Nasjonal forskning | 13 |
| Too much too soon | 15 |
| Barns sosiale utvikling..... | 15 |
| Blikk for barn/GoBan | 16 |
| Internasjonal forskning..... | 18 |
| Fire ulike typer kvalitet..... | 18 |
| Transition to Child Care: Associations with infant – mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations | 19 |
| 4. Teoretiske rammeverk..... | 20 |
| Vitenskapelig ståsted | 21 |
| Fenomenologi | 21 |
| Sosialkonstruktivisme | 21 |
| Lev Semjonovitsj Vygotskij..... | 22 |
| Jerome Bruner | 23 |
| John Bowlby..... | 24 |
| Mary Ainsworth..... | 24 |
| Omsorg | 26 |
| 5. Metode | 27 |
| Kvalitativ metode | 27 |
| Fenomenologi | 30 |
| Utvalg..... | 30 |
| Utfordringer knyttet til utvalg..... | 31 |
| Gjennomføringen av intervju | 31 |
| Observasjon | 32 |
| Gjennomføringen av observasjonene..... | 33 |
| Observatørrolle..... | 34 |
| Observatørrollen blir utfordret | 34 |
| Transkribering | 35 |
| Etisk refleksjon..... | 35 |
| Etiske hensyn ved observasjon..... | 36 |
| Tematisk analytisk tilnærming..... | 36 |
| Utfordringer knyttet til tematisert analyse | 37 |
| Kritikk av tematiserte analytiske tilnærminger | 37 |
| Validitet og reliabilitet..... | 38 |
| Egen rolle som forsker | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 6. Funn | 39 |
| Presentasjon av funn fra intervju | 39 |
| Trygghet..... | 39 |
| Gruppestørrelse..... | 41 |
| Profesjonelle barnehageansatte | 44 |
| Funn fra observasjon | 45 |
| Trygghet..... | 45 |
| Gruppestørrelse..... | 46 |
| Profesjonelle barnehageansatte | 46 |
| 7. Diskusjon | 47 |
| Trygghet | 48 |
| Gruppestørrelse | 50 |
| Profesjonelle barnehageansatte | 52 |
| Organisering | 53 |
| Organisering – en strukturell faktor | 55 |
| Organisering og prosesskvalitet..... | 57 |
| Læringsmiljø eller omsorgsmiljø | 57 |
| 8. Avslutning | 59 |
| Kildeliste | 61 |
| Vedlegg 1; Samtykkeskjema og informasjonsskriv | 69 |
| Vedlegg 2; Intervjuguide | 71 |

1. Innledning

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan dagens barnehager er for ett - åringen. Hva viser tidligere forskning om hva som er et godt barnehagetilbud for ett-åringen? Hva mener informantene i denne studien er viktig for at de yngste skal få en god hverdag i barnehagen, og klarer vi å gjennomføre dette i norske barnehager i dag. På grunn av oppgavens omfang vil det ikke være mulig å finne ut av dette på generelt grunnlag. Jeg kan kun ta for meg enkelte barnehager i Sør-Norge.

Gjennom intervjuer med pedagoger som jobber med ett-åring i private og kommunale barnehager, samt ved observasjoner av ett-åring ønsker jeg å undersøke om de har den hverdagen i barnehagen som forskning viser at de trenger for å utvikle en god psykisk helse.

Denne oppgaven vil ha tre hovedtema. Det første temaet er trygghet. Det andre hovedtemaet er gruppestørrelse. Hvilken betydning har gruppestørrelse for ett-åringens læringsmiljø? Det tredje temaet er den profesjonelle barnehageansatte. Beskrivelsen av trygghet, gruppestørrelse og profesjonelle barnehageansatte forklares ut i fra ulike sosiologiske og teoretiske tilnærminger. Underveis i oppgaven diskuteres temaene i forhold til hvilke faktorer som påvirker ett-åringens læringsmiljø. Alt dette har en sammenheng med og effekt på hovedtemaene i oppgaven.

Bakgrunn

Bakgrunnen for valg av denne studien og denne problemstillingen er at jeg er utdannet barnehagelærer med småbarnspedagogikk som fordypning. Etter å ha jobbet flere år som pedagogisk leder på småbarnsavdeling med barn fra ett - tre år, videreutdannet jeg meg i psykososialt arbeid med barn og unge ved siden av jobb som pedagogisk leder. Etter fullført videreutdanning fortsatte jeg på master i psykisk helse, her med fokus på barn og unge.

Da jeg først skulle finne ut av hva jeg ville forske på var det barnehage som stod helt klart var i fokus. Med grunnutdanning som barnehagelærer og flere års yrkespraksis som pedagogisk leder var dette naturlig. Det som fordret en langt større prosess, var hvilket felt innenfor barnehage jeg ønsket å forske på. De siste tiårene har det skjedd stor utvikling i norske barnehager og man trenger ny forskning på mange områder. Etter å ha møtt på mange ulike problemstillinger i løpet av arbeidslivet og nå med videreutdanning i psykososialt arbeid med

barn og unge, viste det seg mange spennende emner jeg gjerne ville finne mer ut om. Utfordringen var nå å lande på noe konkret som ikke omfattet for stort område. Etter noen runder med meg selv fant jeg ut av at jeg ville fordype meg i og forske på ett-åringen i barnehagen. Det er de yngste jeg brenner for og har mest kunnskap om både teoretisk og erfaringsmessig. Grunnen til at jeg valgte å skrive om ett-åringenes læringsmiljø, er at jeg, har opplevd at stadig flere yngre barn søkes inn, og begynner i barnehagen. Mange foreldre ønsker å ha plass til barna sine gjerne fra før de er fylt ett år. Flere barn begynner i barnehage og det bygges derfor store barnehager med et større antall, barn i barnegruppene. At barnehagene og gruppene blir større fører til at ett-åringen må forholde seg til flere voksne og barn noe som stiller større krav til ett-åringen. Dette stiller jeg spørsmål ved om er det beste for ett-åringen. Alle barn er ulike og har krav på en barnehagehverdag som er tilpasset deres behov.

Problemstillingen min er :

Hva må være tilstede i et barnehagetilbud for at de yngste barna skal utvikle en god psykisk helse?

Tema for oppgaven er:

Kvalitet i barnehagen

- en studie om ett - åringens læringsmiljø.

Oppgavens oppbygging inkl. definisjoner

Oppgaven består av åtte kapitler som alle har underpunkter. Kapittel 1. er innledende. Kapittel 2. handler om barnehager. Kapittel 3. omhandler tidligere forskning på ett åringer i barnehagen, nasjonalt og internasjonalt. Kapittel 4. omhandler de teoretiske rammeverkene for oppgaven. Gjennom teoretiske og sosiologiske tilnærminger vises det til ulike innfallsvinkler til hvordan vi kan forstå ett åringer og hva som er det beste læringsmiljøet for denne aldersgruppen i dagens barnehager. I kapittel 5. presenteres metoden som er brukt i oppgaven. Det gis en presentasjon av utvalget og beskriver prosessen av datainnsamlingen. Videre beskrives den analysemodellen som ligger til grunn for behandling av empiri i denne oppgaven, det blir grundig forklart hvordan jeg har analysert og tolket datamaterialet. Så drøftes etiske vurderinger, validitet og reliabilitet før kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt min rolle som forsker. I kapittel 6. presenteres mine funn. I kapittel 7. diskuteres

empirien opp mot tidligere forskning og de teoretiske retningslinjene. Oppgaven avsluttes med kapittel 8. som er en avsluttende oppsummering.

Læring

«Regjeringen vil styrke barnehagen som læringsarena for å sikre at alle barn får gode utviklingsmuligheter. Barnehagens innhold skal være variert og tilpasset det enkelte barns og barnegruppens interesser og forutsetninger. Barn i barnehage skal få en felles plattform og en god start på den livslange læringen. Alle barn skal få utfolde seg, lære og være godt forberedt når de begynner på skolen. Barnehagens innhold og arbeidsmåter skal bygge på et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek og læring ses i sammenheng» (st. meld 41).

Læringsmiljø

Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger fikk i 2014 et oppdrag i å utarbeide en synteserapport som sammenfatter skandinavisk forskning om læringsmiljø i barnehagen fra 2006 – 2015. Før dette så det ut til at det ikke fantes noen god definisjon på hva læringsmiljø i barnehagen er. Oppdraget sprang ut fra Utdanningsdirektoratets ønske om å utvikle og systematisere barnehagens læringsmiljø i Norge. Før læringsmiljøsentret hadde utarbeidet synteserapporten, fantes det få eller ingen klare definisjoner på hva læringsmiljø i barnehagen er. Læringsmiljøsentret så det derfor som nødvendig å begynne med selv å utarbeide en definisjon. Definisjonen er inspirert av skolen, men tilpasset barnehagealder.

Læringsmiljøsentrets definisjon av læringsmiljø i barnehagen:

”Læringsmiljøet i barnehagen består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel” (Læringsmiljøsentret, 2015).

2. Barnehager i dag

Dette kapittelet skal se nærmere på hvordan barnehager i Norge er for ett-åringen i dag. Barnehage og psykisk helse. Hvilken rolle spiller kvalitet i barnehagen? Hvordan er det å være forelder i dag? Er det flere ett-åringer som begynner i barnehagen nå enn før? Hva viser forskning på dette området.

Å være forelder eller omsorgsperson er en stor utfordring, kravene er store. I den vestlige kulturen vi lever i ønsker vi gjerne å si at vi er uavhengige individer som bestemmer vår egen

vei og levemåte. Men selv om vi har vår subjektive bevissthet, lever vi i en felles verden. Vi kommer ikke bort ifra at vi lever i et kollektivt samfunn hvor mange rammer allerede er bestemt for oss. Samfunnsutviklingen og arbeidslivet bringer mange foreldre i en situasjon preget av press og stress (Killén, 2012). I følge Pålerud (2007) er det stadig flere barn som begynner i barnehagen når de er ett år eller yngre, og andelen barn under tre år i barnehagen har vært økende. Regjeringens mål har vært full barnehagedekning, høy kvalitet og lav pris. Full dekning er nå nådd i hele landet fra barnet fyller ett år. Barnehagen skal være et godt pedagogisk tilbud, et omsorgstilbud for barn og en nøkkel til småbarnsforeldres yrkesdeltakelse (Pålerud, 2007). At det i dag bygges store barnehager gjør at det også stilles store krav til barna som skal tilbringe sin hverdag der med hensyn til tilpasning, oppfattelse og forståelse (Killén, 2012).

Behovet for barnehageplasser har altså økt betraktelig de siste årene. I 2009 fikk vi en lov som sier at alle barn fra fylte ett år har krav på barnehageplass. Tall fra SSB viser at i 2016 hadde 91 prosent av alle barn i alderen 1 - 5 år plass i barnehage. Barn i alderen 1 - 2 år var de som hadde størst økning sammenlignet med året før med en økning på 1,4 prosent. De siste fem årene har antallet 1 og 2 åringene økt med 2, 5 prosent. I 2016 var det 82 prosent av 1 - 2 åringene som hadde barnehageplass (Statistisk Sentralbyrå, 2016).

Barnehage og psykisk helse

Psykisk helse er et stort begrep og noe som favner hele mennesket og alle mennesker, også ett – åringen. Det er like viktig å ha kjennskap til hvordan man tar vare på den psykiske helsen som på den fysiske. Helsedirektoratet definerer psykisk helse slik:

Psykisk helse refererer til utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner, evne til fleksibilitet med mer. Fravær av psykiske vansker eller lidelser er ikke ensbetydende med psykisk helse (Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene, 2011).

For de yngste barna er viktigheten av det relasjonelle aspektet tydeliggjort:

Sped- og småbarns kapasitet til å oppleve, regulere og uttrykke emosjoner, utvikle nære og trygge relasjoner og utforske omgivelsene og lære. Disse kapasitetene gjennomføres best i en omsorgsfull kontekst som inkluderer familien, samfunnet, og kulturelle forventninger til små

barn. Utviklingen av disse kapasitetene er synonymt med en sunn sosial og emosjonell utvikling (Braarud, 2012).

Gode og positive relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen kan være med på å forbygge negativ utvikling og være helsefremmende hos barn som lever i risikogrupper.

Hvert enkelt barn trenger at læring og erfaringer blir understøttet i et trygt og nært samspill med de voksne i barnehagen. Det skal tas hensyn til hvert enkelt barns egenart og behov (Rye, 2002).

Rammeplanen og barnehageloven

Rammeplanen er barnehagenes overordnede styringsredskap og gir forpliktende retningslinjer for hvilke roller barnehagene skal fylle i samfunnet vårt. Det er gitt et mandat for hva barnehagen skal inneholde, tilby barn og foreldre, fra politisk hold. Dette mandatet blir i Norge forvaltet av Kunnskapsdepartementet som utarbeider ”Rammeplan for barnehager” (Flaten, 2013). *”Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen”* (Rammeplanen, 2017, s.37). Et av punktene i kapittel 1 en i rammeplan for barnehager omhandler livsmestring og helse. Dette gjelder barnehagens verdigrunnlag, noe som skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid.

”Rammeplanen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen (Rammeplanen, 2017, s. 11).

Kvalitetsbarnehager

Gode barnehager er med på å legge grunnlag for en god psykisk helse hos barna og kan være en forebyggende arena for at barnet senere utvikler vansker. Hva skal så til for at en barnehage kan kalles en ”kvalitetsbarnehage”. I følge Rammeplan for barnehager (2017) er et kompetent pedagogisk personale en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet (Rammeplan for barnehager, 2017). Zachrisson (2010) mener at fem punkter til sammen dekker det som anses som de kvalitativt beste rammene for barnets tid i barnehagen. 1. Tilstrekkelig faglært personale. 2. Små barnegrupper. 3. Velutstyrt og tilpasset lekerom og

uteområder. 4. Barns og voksnes samhandling preget av omsorg. 5. Lek og stimulering av læring (Zachrisson, Lekhdal og Schjølberg, 2010).

Bedre føre var...

Barn som viser tegn til psykisk plager, eller som er eksponert for alvorlige risikoforhold bør fanges opp på et tidlig tidspunkt. Her har barnehagen som ser barna mange timer i løpet av dagen, en viktig oppgave.

”Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger” er en rapport gitt ut, i av folkehelseinstituttet i 2008. Den viser betydningen av forebygging for å redusere diagnostiserbare psykiske lidelser eller psykiske plager. Rapporten handler om hva man gjennom helsefremmende og sykdomsforebyggende tiltak kan gjøre for å forbedre den psykiske helsen i landets befolkning. I følge rapporten er de viktigste arenaene for å fremme psykisk helse og forebygge psykiske lidelser utenfor helsetjenestene. Barnehagen er et eksempel på en slik arena. I rapporten skilles det på behandling og forebygging.

” Med forebygging mener vi å hindre at ny sykdom oppstår. Med behandling mener vi tiltak som settes inn etter at sykdom har oppstått. Vi skiller i rapporten mellom universelle tiltak, selektive tiltak og indiserte tiltak. Inndelingen tar utgangspunkt i hvem tiltakene retter seg mot, befolkningen generelt, bestemte grupper, eller individer med bestemte kjennetegn (forhøyet risiko). Forebyggende tiltak kan noen ganger også omfatte behandling. For eksempel kan behandling av psykiske lidelser blant voksne forbedre barnas familiemiljø. Noen ganger kan vi ikke forebygge de psykiske lidelsene direkte. Men vi kan kanskje forebygge unødige negative virkninger av lidelsene, for eksempel gjennom programmer som gjør at mennesker med psykiske lidelser beholder jobben og fordelene det medfører”.

Rapporten viser også at på tvers av undersøkelser og sosiale sammenhenger har kvaliteten på barnehager stor betydning for at de nettopp skal virke fremmende på barnas psykiske helse. Under vises en tabell UNICEF lanserte i 2008. Tabellen inneholder ti kriterier for å vurdere kvalitet i omsorgstilbudet for førskolebarn. I en sammenligning mellom 25 land kommer Norge på tredje og Sverige på første plass, når det gjelder å oppfylle de kriterier tabellen under viser. Grunnen til at Norge kommer på tredje plass, er i følge rapporten at for få barnehageansatte har tilstrekkelig opplæring og utdanning. Denne rapporten sier oss samtidig at i et internasjonalt perspektiv holder norske barnehager generelt høy kvalitet. Den sier også at det likevel finnes stor variasjon mellom ulike norske barnehager, både offentlige og private.

Videre presenteres UNICEF'S ti kriterier for å vurdere kvalitet i omsorgstilbudet for førskolebarn.

1: Foreldrepermisjon i 1 år med minst 50 % lønn. 2: Nasjonal plan for prioritering av utsatte barn. 3: Subsidiert og regulert omsorg for minst 25 % av barn under 3 år. 4: Subsidiert og godkjent førskole/barnehage for 80 % av 4 åringene. 5: 80 % av alle barnehageansatte skal ha opplæring. 6: 50 % av alle barnehageansatte skal ha treårig relevant utdanning. 7: 1 barnehagelærer med førskoleutdanning per 15 barn. 8: 1 % av bruttonasjonalproduktet til tjenester for førskolebarn. 9: Barnefattigdomsrate under 10 %. 10: Allmenn utbredelse av viktige barnehelsetjenester.

Høykvalitetsbarnehager sikres ved å oppfylle UNICEF'S krav til kvalitet. Rapporten sier også at Norge har gjort fremskritt fra 2004 til 2008. Gjennom regelmessige systematiske undersøkelser følges kvalitetsnivået til barnehagene (Rapport 2011: Folkehelseinstituttet).

Barnehagen som arena for ett - åringen

Mange ett-åringer i Norge tilbringer hverdagen sin i barnehage. Det skal være bra for alle barn å være i barnehagen. For å få til det må barnehagene være gode. Philips, Fox og Gunnar (2011) belyser et viktig poeng når de skriver at det å være i barnehagen som liten, ikke vil ha samme betydning og effekt for alle barn. Mange faktorer på mange nivå spiller inn i barnets liv. De mener at i stedet for å fokusere på om det er bra å være i barnehage eller ikke, så bør man rette fokuset mot hvordan barnehagen virker på de ulike barna. I stedet for å bruke ressurser på om det er bra for ett - åringen å være i barnehage eller ikke må man rette fokus på hva man kan gjøre for å sikre kvaliteten på det tilbudet ett- åringen får.

3. Tidligere forskning

Innen barnehagefeltet forskes det bredt både nasjonalt og internasjonalt. Barnehagefeltet er stort, og det produseres mye forskning. Selv om det i forskes bredt innen barnehagefeltet har det ikke vært forsket veldig lenge på ett-åringer i norske barnehager. Men i løpet av det siste tiåret har oppmerksomheten rundt de yngste i barnehagen tatt seg opp.

Nasjonal forskning

En undersøkelsen fra Foreldre.no viser at mange foreldre allerede da valgte å sende barna sine i barnehagen tidligere enn hva de mener er det ideelle tidspunktet for oppstart. Man kan dermed tenke seg at ikke alle foreldre nødvendigvis føler seg helt trygge på at barnet skal starte i barnehagen. Helst ville de hatt litt lengre tid hjemme sammen med barnet, men på grunn av ytre forhold ser de seg nødt til at barnet må begynne i barnehagen på et tidligere tidspunkt enn de ønsker (Andreassen, 2013). Dette kan ses i sammenheng med det Killén (2012) skriver om at samfunnsutviklingen bringer mange foreldre i en situasjon preget av press og stress. Journalist og småbarnspappa Simen Tveitereid (2008) hevder at målet om fullbarnehagedekning primært tar hensyn til samfunnet, snarere enn de minste barna. Samfunnet har en forventning om at barn skal begynne i barnehagen når de er rundt ett år. Tveitereid stoler ikke på regjeringens retorikk om barnehager. Han deler mange foreldres følelse av å være med på et sosialt eksperiment. I boken "Hva skal vi med barn" (2008) drøfter han internasjonal forskning som er lite kjent i Norge. Han gjør foruroligende oppdagelser og venter med å sende sin egen sønn i barnehagen.

I en artikkel fra nrk.no (15.09.17) uttaler professor Lars Smith at høye tall på ett-åringer i barnehage bekymrer han. Med et samfunn i endring, hvor flere kvinner vil ut i arbeidslivet og med familier avhengige av to inntekter, mener Smith at barnehagene nå må tilrettelegge for utviklingen. Smith uttrykker at han frykter at barn som blir utrygge og får dårlige relasjoner til jevnaldrende og voksne, kan få tilpasningsproblemer senere i livet. Vi vet at de fleste norske ett-åringer begynner i barnehage. Norske barnehager må derfor legge mer til rette for de yngste barna. Smith legger også til at tilvenningsperioden som vanligvis er på 3 dager, bør økes til 14 dager sammen med foreldrene med gradvis nedtrapping. Han peker også på at barnegruppene ikke må være for store og at ett-åringen primært bør være sammen med ett og to-åringer, ikke eldre barn. Tall fra statistisk sentralbyrå (2017) viser at en gjennomsnittlig ett-åring er åtte timer i barnehagen hver dag. Dette mener Smith er for lenge. De yngste må ikke ha for lang barnehagedag. Ett - åringen har akkurat etablert tilknytning til foreldrene. Når de da skal være borte så mye som åtte timer fra dem hver dag, fem dager i uken, trenger de en alternativ tilknytningsperson. Det holder ikke bare å passe på barna, men også se dem, glede seg sammen med dem, trøste dem og gi dem omsorg når de trenger det. Dette er ikke alltid så lett ut ifra personalmessige grunner, hevder Smith.

Audrey van der Meer som er professor i nevropsykologi ved NTNU, avviser at barn kan ta skade av å begynne i barnehagen når de er ett-år. Hun mener at det ikke er noen fare med å

sende ett-åringen i barnehagen. Hun er samtidig enig med Smith i at det ikke holder å bare ”passe på barna”. Barnehagen er bra for de yngste om det nok voksentetthet og kvalifiserte voksne. Van der Meer får støtte fra May Britt Drugli som er professor i pedagogikk ved NTNU. Hun mener det ikke er faglig grunnlag for å advare mot å sende ett-åringen i barnehagen. Ingenting av det forskningsmaterialet som foreligger kan dokumentere noen negativ effekt av at barn er i barnehage fra de er ett år (Hentet fra barnehage.no, 22.04.18). Drugli var forskningsleder for en studie kalt ” Too much too soon”. Studien hadde som formål å undersøke stresshormonet kortisol hos de yngste barnehagebarna. Studien viste et litt forhøyet kortisolnivå hos norske barnehagebarn, men Drugli hevder at det ikke er sett resultater i noen negativ atferd.

Videre i dette kapittelet skal jeg beskrive den norske studien ”Too much too soon”..

Too much too soon

Formålet med ”Too much too soon” var å undersøke stresshormonet kortisol hos de yngste barna i barnehagen. Barna som var med i denne studien var rekruttert fra en annen Norsk studie. Liten i Norge (LiN) en longitudinell studie ved RBUP (regionsenter for barn og unges psykiske helse) sør - øst, der det var gjort, datainnsamling fra og med svangerskapet. Da barna begynte i barnehage i løpet av høsten 2014 og 2015 ble 122 barn rekruttert til Too much too soon. To dager i barnehagen og to dager hjemme kl 10 og kl 15 ble det samlet inn prøver av barnas spytt for å måle kortisolnivået. Når spyttprøvene ble gjort hadde barnet gått i barnehagen i 5 - 6 måneder. Barnas gjennomsnittsalder var da 20 mnd. 112 av 122 barn hadde tilstrekkelige kortisolprøver, barna var fordelt på 85 ulike barnehager. Videre ble det samlet inn informasjon om barnehagene og gjennomført observasjoner om kvaliteten på samspill i de ulike barnehagene. Da barna var fylt 3 år ble det samlet inn data om deres psykiske helse.

Funn fra studien viste at barna hadde et økende kortisolnivå fra kl 10 - kl 15 da de var i barnehagen. Da de var hjemme, sank nivået i samme tidsrom. Funn viste også at de barna som hadde denne økningen var i barnehagen 8 timer eller mer. De barna som var i barnehagen 7 timer eller mindre hadde ikke samme økning (Drugli, Solheim, Lydersen, Moe, Smith og Berg – Nielsen, 2017).

Barns sosiale utvikling

Atferdssenterets forskningsprosjekt ”Barns sosiale utvikling” har forsket på om barn kan ha tatt skade av å begynne tidlig i barnehagen. Forskningsprosjektet har fulgt ca 1000 barn fra

fem østlandskommuner, fra barna var seks måneder gamle. De eldste barna i prosjektet går nå i tredje klasse. Barna og familiene deres er blitt fulgt tett, med årlige foreldreintervjuer – og med spørreskjema til barnehagepersonalet, som hvert år rapporterte på aggressiv atferd som å lugge, slå eller dytte. På den måten fikk forskerne detaljert informasjon om når barna startet i barnehagen, og om barnas utvikling av blant annet aggressiv atferd. Funn fra studien viser at barn som begynner i barnehagen når de er ett år, er ikke mer aggressive som tre- og fireåringer enn barn som startet senere. Ifølge den nye studien, er et overraskende funn at de som begynner tidlig i barnehage, er noe mer aggressive som toåringer, men jo lengre tid de tilbringer i barnehagen, jo mindre aggressiv atferd har de. Funn fra studien viser at ett – åringer ikke tar skade av å begynne i barnehage. Da studien ble publisert i tidsskriftet Psychological Science i USA fikk den sterke reaksjoner. Der syntes skepsisen mot å begynne i barnehage tidlig å være mer utbredt enn den er her i Norge (Dearing, Zachrisson, Nærde, 2015).

Blikk for barn/GoBan

”Blikk for barn” er en norsk studie som utvikler forskningsbasert kunnskap om barnehagekvalitet for barn under tre år. Målet med prosjektet er at kunnskapen skal kunne veilede politikere, lærerutdannede og barnehagelærere i arbeidet med å styrke kvaliteten for de yngste barnas barnehagehverdag. Barnehagekvalitet er sammensatt, det er et samspill mellom prosessuelle og strukturelle dimensjoner. Nordisk forskning, ”Blikk for barn” prosjektet inkludert viser at det er økende fokus på sammenheng mellom barnehagekvalitet, størrelse på barnegruppene og organiseringsmåter, spesielt for de yngste barna (Kragh – Müller og Ringmose, 2015). Studien gjøres i samarbeid med GoBan (Gode barnehager for barn i Norge). GoBan er Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling. Prosjektet studerer hvordan barns utvikling, trivsel, lek og læring avhenger av forhold i hjemmet, alder ved barnehagestart, og hvilken barnehage de begynner i, med et særlig fokus på marginaliserte barn. Studien er longitudinell og følger ca 1200 barns barnehageliv over fire år, fra 2012 – 2017, fra de er to år og frem til de begynner på skolen. Etersom GoBan prosjektet starter da barna er to år, velger jeg å beskrive Blikk for barn prosjektet mer detaljert, da dette studerer barn under 3 år (GoBan, 2018).

Hovedmålet med Blikk for barn er kort sagt å gjøre hverdagen bedre for de yngste barna i norske barnehager (Gulpinar, Hernes, Winger 2016). For å kunne gi et nyansert bilde av hverdagslivet til de yngste barna i barnehagen, kombinerer studien kvantitative og kvalitative tilnærminger. I den kvantitative tilnærmingen er det benyttet spørreskjema hvor personale og foreldre har delt sine erfaringer med og meninger om tradisjonelle faste grupper og med fleksible grupper. Dette ble gjort i ca. 1000 barnehager. Det ble også gjort observasjoner i rundt 100 barnehager. I tillegg til undersøkelsen av kvaliteten i 1200 barns barnehageliv består også Blikk for barn av mange delprosjekter som alle går dypere inn i hverdagslivet til et lite utvalg barnehager. I tillegg til delprosjektene som utføres av forskere i prosjektgruppen, er det også assosierte prosjekter som drives av masterstudenter og andre forskere ved samarbeidende universiteter og høyskoler (Gulpinar, Hernes og Winger, 2016).

Barnehageansatte i Norge er nærværende og omsorgsfulle. Likevel er det flere ting som kan bli bedre, viser de første resultatene fra Blikk for barn.

Resultater fra prosjektet viser at de pedagogiske lederne mener kvaliteten for de minste barna ikke er god nok, spesielt når det gjelder personaltetthet, kompetanse, fysisk miljø, hvor mye tid personalet har til det enkelte barn og størrelsen på barnegruppene. De får for liten tid til pedagogisk samvær med barna fordi mye tid brukes til møter, planlegging og kartlegginger. Førsteamanuensis Nina Winger ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus, som har vært en av dem som har deltatt i prosjektet uttaler at pedagogene i undersøkelsen sier at hverdagen er preget av mye logistikk og høyt tempo. Dette er et resultat av for få ansatte hos de yngste barna. De peker på at det er for få pedagoger, for lite kompetanse og for få voksne generelt sett. Er det sykdom, får man ofte ikke vikar. Kravene for bemanning er derfor ikke dekket på morgen og ettermiddag. Dette resulterer igjen i at de yngste barna ikke får den roen og tilstedeværelsen fra de voksne som de behøver (Aamli, 2017).

De siste ti årene har det vært store endringer i hvordan barnehagen blir organisert. Utviklingen har gått fra små, stabile grupper til større fleksible grupper. Fra små barnehager til større. Funn fra studien viser at det er bedre kvalitet i barnehagene med tradisjonelle barnegrupper enn i de barnehagene med fleksible grupper, som basebarnehager. Studien viser også at de yngste barna trenger små grupper og stabile, faste voksne å forholde seg til (Storvik og Ropeid, 2015).

Internasjonal forskning

Internasjonal forskning har særlig dokumentert ulike forhold for at barnehageopphold kan ha negative effekter for de yngste barna på lang sikt. Enkelte hevder at denne forskningen er viktig i debatten om norske barnehager, andre mener at forskningsresultater fra for eksempel USA og Storbritannia ikke kan overføres til norsk barnehagepolitikk fordi vi har en helt annen praksis i Norge. Vi vet altså ikke i hvilken grad funn fra internasjonal forskning vil sammenfalle med funn fra norske barnehager. Den forskningsbaserte kunnskapen fra andre land bør likevel benyttes som grunnlag for faglig refleksjon og inspirere til ny forskning her i landet.

Fire ulike typer kvalitet

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) ved Aarhus Universitet har gjennomført en undersøkelse for å finne ut hva som menes med kvalitet i de skandinaviske barnehagene. Etter å ha gått gjennom 289 forskningsrapporter fra 2006 – 2011 finner de fire ulike typer kvalitet.

Strukturell kvalitet – *”De strukturelle elementene ved kvalitet inkluderer normering og bemanning, barnehagepersonalets kvalifikasjoner og utdanning, arbeidsforhold, samt fasiliteter og ressurser i barnehagen. Strukturelle faktorer er i høy grad styrt av rammer utenfor barnehagen, som økonomi”.*

Prosesskvalitet – *”De prosessuelle elementene ved kvalitet handler i høyere grad om interaksjon mellom barn og voksne. Dessuten omhandler prosesskvalitet barnehageledelse, barnehageansattes pedagogiske kompetanse i praksis, samt læringsmiljøet i barnehagen”.*

Innholds kvalitet - *”Innholdskvalitet betegner barnehagens «indre kvalitet» og hvordan barnehagen lever opp til kravene i rammeplanen”.*

Resultatkvalitet - *”Resultatkvalitet betegner det vi ofte snakker om som effekter eller virkninger av barnehagen, som for eksempel faglig utbytte eller sosialt utbytte for det enkelte barn. Det kan også henvises til samfunnsmessige og samfunnsøkonomiske konsekvenser av å ha barn i barnehagen. Resultatkvalitet kan altså både ses på individnivå, institusjonsnivå og på samfunnsnivå” (Sommersel, Vestergaard, Larsen, 2013).*

I Norge er det ennå ikke gjort store studier som viser langtidseffekten av barnehageopphold. Jay Belsky er en amerikansk forsker som har gjort en studie der ca. 1300 barn ble fulgt fra de er 1 mnd. til 6. Klasse. Barna skal senere følges opp frem til de er 15 år. Studien som er gjort i USA, fant at barnehagetilbud med god kvalitet hadde positiv effekt på barns språkutvikling. De fant videre at de barna som hadde tilbrakt mest tid i barnehage i løpet av førskolealder, generelt hadde et høyere nivå av problematferd i skolen enn andre barn, også sammenlignet med barn som hadde vært hos dagmamma. Dette funnet gjaldt for barn som hadde vært i barnehager både av høy og dårlig kvalitet, det var det å ha tilbrakt mye tid i barnehage som slo ut .

Et tema som er også har kommet mye i søkelyset her til lands, er hvilken rolle kvaliteten på barnehagene spiller som faktor for stress.

Transition to Child Care: Associations with infant – mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations

Lieselotte Ahnert er en tysk professor i atferdspsykologi som slår tilbake i barnehagedebatten. Ahnert hevder at ett-åringer kan bli alvorlig stresset av å begynne i barnehagen. Hun har ledet et forskerteam som har gjort en studie som undersøker barns stresshormon.

Barnehageundersøkelsen omfattet 15 mnd. gamle barns tilvenning i barnehage. 70 barn ble observert før de begynte i barnehagen, i tilvenningsfasen, samt fem måneder senere. Studien ble gjort i 37 barnehager i Berlin.

Resultater fra studien viste at ett-åringene fikk dobbelt så høyt nivå av stresshormonet kortisol av å begynne i barnehage. Stressnivået sank ikke selv om barna sluttet å gråte. Ni dager etter barnehagestart hadde barna som var med i studien høyere kortisolnivå enn den første dagen de startet i barnehagen. Fem måneder senere var kortisolnivået fortsatt høyere enn da de var hjemme.

Et annet funn forskerne gjorde er kanskje motsatt av hva man skulle tro. Analysene av barnas spyttprøver viste at barna med det høyeste stressnivået ikke var barna som gråt mest og ropte etter mamma. De barna med høyest stressnivå var tause. Hos en stor andel av barna kan man ikke se hvordan de takler stresset. Barna skjuler følelsene sine, til tross for at de er i total ubalanse på innsiden, hevder Ahnert .

Ahnert sier videre at det må være opp til foreldrene å vurdere hvordan deres egen ettåring takler barnehagen. Det finnes nemlig lite kunnskap om hvordan barnas videre utvikling gjennom oppveksten påvirkes av en stresset barnehagestart (Fondenenes, 2013).

I flere amerikanske undersøkelser vises motsatt tilfelle fra det vi så i Ahnert sin undersøkelse. I Berlin ble kortisolnivået først målt i løpet av den første timen barnet var i barnehagen. Da hadde stresset høyest nivå, for så å synke utover dagen. I de amerikanske undersøkelser er kortisolnivået høyere om ettermiddagen enn om morgenen. Sarah Watamura, leder for Child Health and Development Lab ved Universitetet i Denver ønsket å finne ut mer om dette. Watamura målte i en undersøkelse kortisolnivået til 35 babyer (3-16 mnd.) og 35 ”toddlere” (16-38 mnd i fire ulike amerikanske barnehager. Det ble tatt spyttprøver to ganger daglig, kl. 10 og kl. 16. To dager i barnehagen og to dager hjemme. I tillegg til spyttprøvene ble det gjort observasjoner av barna i barnehagene, samt at avdelingslederne hadde fylt ut et skjema som bestod av 35 spørsmål for å karakterisere barnas personlighet

Resultater fra studien viste at de høyeste kortisolnivåene ble målt hos barn mellom to og tre år. Blant gruppen 16 – 38 mnd. hadde 70 prosent en økning i løpet av dagen. I gruppen 3 – 16 mnd. var derimot nivået høyere på morgenen enn ettermiddagen. I 3 – 16 mnd. gruppen var hverdagen mer individuelt lagt opp. I 16 - 38 mnd. gruppen var barna mer involvert i organisert lek og gruppeaktiviteter. I den tiden hvor barna sov viste det seg at kortisolnivået sank – også hos de som var våkne. Med disse resultatene til grunn mener Watamura at lek i store gruppesituasjoner fører til stress og økt kortisolnivå (Tveitereid, 2008).

Forskningen rundt stress hos de yngste barna i barnehagen får Tveitereid (2008) til å stille spørsmålet om økt kortisol er farlig? Tveitereid skriver at gjentatt overstimulering av stressresponsen kan gi en varig nedsatt toleranse for stress og øke risikoen for å reagere primitivt i pressede situasjoner. Økt nivå av kortisol over tid kan svekke immunforsvaret, samt at hukommelse og evnen til å motta informasjon også kan bli påvirket.

4. Teoretiske rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for valg av teoretiske perspektiver. Vi skal se på hva teorien og filosofien kan fortelle oss om hva som er viktig for de ett-åringen i barnehagen. For å finne mer ut om læringsmiljøet til ett-åringen i barnehagen velger jeg å se på ulike synspunkt fra ulike forskere, filosofer og tenkere.

Vitenskapelig ståsted

Fenomenologi

Fenomenologi tar utgangspunkt i Edmund Husserls (1962) filosofi og metode (Husserl, 1997). Det primære studieobjektet er bevisstheten og hvordan fenomener blir til for hver enkelt person fra et førstepersonperspektiv. En metodisk tilnærming knyttet til fenomenologien er ofte basert på bruk av dybdeintervjuer hvor forskeren vil få deltakerne i studien til å beskrive hvordan de forstår et bestemt fenomen (Tjora, 2017). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at ifølge Merleau-Ponty handler fenomenologisk metode om å beskrive det gitt så nøyaktig og fullstendig som mulig, verken mer eller mindre. Det skal ikke tillegges analyser eller tolkninger. Det lar seg ikke gjøre å gi helt presise instruksjoner i en åpen beskrivelse, men ved å bruke «smile» i stedet for «glad» så tolker vi ikke, men vi beskriver det personen gjør og det vi ser. Målet med metoden er å nå frem til essensen i fenomenene. I fenomenologisk forskningsintervju krever det at jeg har kjennskap til feltet jeg forsker på, altså ett-åringenes læringsmiljø. Som intervjuer er jeg opptatt av å finne ut hva intervjuobjektet, som i denne studien er en pedagog, mener, eller hvilket forhold personen har til det aktuelle temaet. Jeg ønsker derfor å skape en fortelling om perspektivet til den jeg intervjuer. Fortellingen kan kalles for livsverden. Intervjuet skal være åpent og relativt fordomsfritt så langt det lar seg gjøre. I et fenomenologisk forskningsintervju ønsker vi å skaffe oss betydninger av sentrale temaer som kommer frem i intervjuobjektets livsverden. Det viktige blir kunnskapen om hvilke meninger intervjuobjektet har. I min studie vil det bety hvilke erfaringer og meninger pedagogen har om ett-åringenes læringsmiljø. Hva er det som er fakta for pedagogene, og hva det betyr det for han eller henne? Jeg er derfor avhengig av å få så detaljerte beskrivelser om temaet som mulig. I et sosial konstruktivistisk kunnskapssyn må dette tolkes frem. Jeg forholder meg til de språklige betydningene og noterer i tekst og ikke tall.

Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme bygger på fenomenologien. Den tar avstand fra at verden og samfunnet kan sees på som en objektiv størrelse (Tjora, 2017). At mennesker kan ha ulik oppfatning av samme fenomen er noe som står sentralt i en sosialkonstruktivistisk forståelse. Virkeligheten er samfunnsskapt på den måten at vi forstår den på bakgrunn av ulike sosiale faktorer. Sosialkonstruktivismen fremhever hvordan vår forståelse er preget av de kulturelle kategoriene vi forholder oss til (Thagaard, 2013). Sosialkonstruktivisme som teori for læring

går ut på at barnet aktivt konstruerer sin egen forståelse og ny kunnskap med sine omgivelser. Forståelsen av barndom er nå etablert i sosiologisk forskning. I et nyere syn på barn ser man på barna som delaktige, aktive og handlende subjekter i et aktørperspektiv (Kjørholt, 2003). Aktørperspektivet ser individet i en kontekst. Det er hele tiden en interaksjon mellom barnet og omgivelsene barnet befinner seg i. Barnets handlinger forstås som valg de gjør ut fra sin oppfatning av situasjonen, og ut fra hvilke hensikter eller mål de har. Slik bidrar barnet aktivt i utformingen av sitt eget liv (Nordahl, 2010).

Lev Semjonovitsj Vygotskij

Den russiske vitenskapsmannen Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896 – 1934) var opptatt av den menneskelige bevissthet. Vygotskij representerer et sosialkonstruktivistisk syn samtidig som han peker på viktigheten av forholdet mellom læring og utvikling. I følge sosiokulturell læringsteori er læring sosialt betinget. Vygotskij, som ofte regnes som den sosiokulturelle læringsteoriens far, hevder at barnet blir både klokere og sterkere gjennom samhandling med andre. Han betraktet psykologi som en metode for å avdekke opprinnelsen til høyere former for menneskelig bevissthet og følelsesliv mer enn til elementære atferdshandlinger (Vygotskij, 2001). Han hevdet at enkle og biologiske gitte former for bevissthet omdannes til kultiverte former for bevissthet, språkbruk og begrepsdannelse er viktige biter i foredlingen av intellektet.

Menneskelig utvikling skjer altså i en sosial og kulturell sammenheng, fra det sosiale til det private, og fra det ytre til det indre.

”...enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først – på det sosiale, så – på det psykologiske, først mellom mennesker, som interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori” (Vygotskij, 2011. S 14.)

Redskapene barnet trenger for å utvikle de høyere psykiske prosessene er i følge Vygotskij ikke utviklet av barnet selv, men er en del av den kulturen barnet er en del av. For at barnet skal utvikle disse redskapene, er det derfor avhengig av samhandling med andre barn og voksne. For læringen mente Vygotskij at redskapene som språk; begreper, tegn og tenkemåter og også kommunikasjon med andre, er av stor betydning (Moen, 2016).

Læring og utvikling er først og fremst et resultat av samspill. Han er opptatt av hvordan dette samspillet på best mulig måte kan struktureres slik at utviklingen til barna kan bli stimulert på best mulig måte. Vygotskij er også opptatt av at barna skal få utfordringer og kunne utvikle seg videre. Han hevder at barnets kognitive utvikling er avhengig av språkbeherskelse.

Språket er tenkningens sosiale uttrykk. Her vektlegges individets målsettinger som en drivkraft i alle handlinger. Han beskriver mennesket gjennom å beskrive deres virksomheter. Vygotskij skiller mellom faktisk utviklingsnivå og potensielt utviklingsnivå. Faktisk utviklingsnivå handler om hva barnet klarer å lære seg på egenhånd. Potensielt utviklingsnivå uttrykker hva barnet kan få til ved veiledning av en voksen eller av et annet jevnaldrende barn. Barnet kan alltid heve seg til neste nivå ved støtte fra barnehagelærer eller et annet barn. Ett-åringen kan lære av to- og tre-åringen slik at barnet lærer noe nytt, tilegner seg ny mening. Avstanden mellom disse to nivåene kaller Vygotskij for ”nærmeste utviklingen”. Den sonen som ligger mellom grensen for hva et barn kan klare alene og sammen med kompetente andre, kaller Vygotskij for den ”den proksimale utviklingssone”. Vygotskijs sosio-kulturelle perspektiver på utvikling og læring har fått stor betydning for synet på læring samt organisering av læring i barnehagen. På bakgrunn av hans perspektiver har det også blitt utviklet nye begreper.

Videre i dette kapitlet vil jeg belyse begrepet ”Scaffolding” eller ”støttende stillas”. Et begrep som først ble introdusert av Wood, Bruner og Ross i 1976 med bakgrunn i Lev Vygotskijs perspektiver.

Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915 – 2016) var både psykolog og pedagog. Bruner har vært med på å utvikle psykologien på mange områder. Han tror på det tverrfaglige og han er opptatt av at det ikke bare finnes en måte å forstå barns læring og barns tenkning på.

Innenfor den proksimale utviklingssonen fungerer den voksne eller et annet kompetent barn som et støttende stillas i barnets utvikling. Med hjelp av støtte kan barnet lære å utføre en oppgave som i utgangspunktet lå utenfor dets mestringssområde. Den voksne støtter og veileder barnet inntil barnet mestrer oppgaven på egenhånd. Når barnet er i stand til å utføre oppgaven uten støtte kan den voksne trekke seg bort. Å være et støttende stillas for barna og på den måten hjelpe de å mestre noe de ikke hadde greid uten hjelp fra en kompetent annen, krever det at dem som jobber i barnehage kjenner barna godt, og vet hva de trenger hjelp til å mestre. Dette krever at den voksne har en observerende holdning, at han/hun er bevisst hvor viktig rollen som omsorgsperson er for barnas utvikling. Bruner hevder at mennesket har tre ulike representasjonsnivåer som gradvis tas i bruk etter hvert som barnet blir eldre. Han mener at ny kunnskap passer inn blant tidligere kunnskap. Representasjon vil si indre

forestillinger vi lager av omverden. Gjennom barnets utvikling tar det i bruk de tre representasjonssystemene. Den enaktive (handlingsmessige) representasjonen uttrykkes gjennom helkonkreter. Dette kan være legoklosser, byggeklosser, kroppsdelar osv. Den ikonske (forestillingsmessige) representasjon uttrykkes gjennom ikoner eller bilder, og kalles semikonkreter. Og den siste kalles symbolsk representasjon og uttrykkes gjennom skrifttegn (Vygotskij, 2001).

John Bowlby

Tilknytningsteorien er en teori om det psykologiske bånd mellom barnet og den primære omsorgspersonen. John Bowlby (1907-1990) var utdannet barnepsykiater og psykoanalytiker, og ikke minst forsker og teori-bygger. Bowlby blir omtalt som ”tilknytningsteoriens far”.

Tilknytning dreier seg i følge Bowlby om en tilbøyelighet til å knytte nære følelsesmessige bånd til noen bestemte individer som er i stand til å dekke behovet vårt for beskyttelse, trøst og ro. Han mener denne tilbøyeligheten er medfødt hos spedbarnet. Barnet kommuniserer med omgivelsene med blant annet blikk kontakt og imitasjon. Tilknytning handler altså om å utvikle relasjoner og være i interaksjon med andre mennesker. Bowlby mente at tilknytning er en nødvendighet gjennom hele livet; mennesker som har en sikker base, som vet at det finnes noen man kan regne med, vil være veltilpassede og best i stand til å utnytte sine evner, uansett alder (Hart og Schwartz, 2008).

Mary Ainsworth

Mary Ainsworth (1913-1999) var en amerikansk-kanadisk utviklingspsykolog som var kjent for sitt arbeid i utvikling av tilknytningsteori, og kan sies å være tilknytningsteoriens mor. Ainsworth var en viktig kilde til inspirasjon for Bowlby og hans utvikling av teorier. Gjennom sin forskning fant Ainsworth tre tilknytningsmønstre;

At barnet har utviklet en trygg tilknytning kan kjennetegnes ved at barnet har en opplevelse av å bli forstått. Omsorgsgiver svarer på barnets behov og signaler når det trenger trøst. I nye situasjoner viser barnet nyskjerrighet og undring ved visshet om at omsorgspersonen er tilgjengelig som en trygg base. Ved adskillelse vil et barn med trygg tilknytning reagere med å bli urolig og ved gjenforening oppsøke omsorgsperson. Omsorgspersonen fungerer som en trygg base som barnet kan vende tilbake til etter utforsking av omgivelsene. Med utrygg/unnvikende tilknytning er barnet engstelig samtidig som det konstant søker nærhet. Barnet opplever en mer avvisende form for omsorg, barnet responderer gjerne med å opptre

slik det tror omsorgspersonene ønsker. Barnet kan dermed oppleves som svært selvstendig. Ved adskillelse uttrykker barnet minimalt med følelser, med gjenforening kan barnet vise unngåelsesatferd ved å snu seg bort eller søke mot andre. Det siste tilknytningsmønsteret som Ainsworth presenterer er utrygg ambivalent tilknytning. Barnets omsorgsgiver er i liten grad sensitiv overfor barnets behov og følelser. Barnet unngår nærhet og deaktiverer tilknytningssystemet i forsvar mot å bli avvist. For å bli sett og bekreftet vil barnet reagere med å gjøre mest mulig ut av seg. Barnet viser uro i fremmede situasjoner og er lite opptatt av å utforske omgivelsene. Ved adskillelse vil barnet vise stor frustrasjon og være vanskelig å trøste, heller ikke av omsorgspersonen ved gjenforening (Hart og Schwartz, 2008). Etter inspirasjon fra Ainsworth sammenfatter Bowlby sitt bilde av tilknytningsmønstre til to hovedtyper; trygg og utrygg tilknytning.

Barnets tilknytningsmønster blir en indre arbeidsmodell og da også en egenskap barnet utvikler. Det blir en ubevisst selvfølgelig måte av hvordan barnet oppfatter seg selv, sine nære omsorgspersoner og sine handlemuligheter ovenfor omverdenen (ibid). Alle barn vil utvikle tilknytningsmønstre som står i forhold til deres erfaringer. Trygg tilknytning betyr at barnet stoler på den primære omsorgspersonen og finner beskyttelse og trøst ved behov. Den trygge omsorgspersonen blir som en trygg base den utforsker verden fra. Det trygge barnet har en arbeidsmodell som gjør at det vil utvikle selvtillit og tillit til verden rundt seg.

Barn med utrygg tilknytning har ikke fått erfare stabil tilgjengelighet til beskyttelse hos sine nærmeste omsorgspersoner. Det vil si at de ikke opplever at omsorgspersonen er følelsesmessig tilgjengelig eller sensitiv ovenfor deres behov. Dette kan føre til at barna utvikler indre arbeidsmodeller som innebærer at barna kan unngå kontakt eller beskytte seg mot å komme for nært andre. Den indre arbeidsmodellen fungerer som en forsvarsmekanisme for å beskytte seg mot å bli avvist. Arbeidsmodellen hos de utrygge barna er mindre fleksibel, den utelukker informasjon som kunne ha gitt trygghet, men som strider mot eller ligger utenfor barnets erfaring (ibid).

Mange barn i Norge begynner i barnehagen i den perioden hvor de utvikler grunnleggende trygghet og tilknytning til foreldre/omsorgspersoner, da de også er spesielt sårbare når det gjelder adskillelse fra foreldre/omsorgspersoner, som er når de er rundt 9 - 12 mnd. I denne perioden har barna begrenset kognitive forutsetninger for å forstå hva som skjer når foreldrene forlater dem i barnehagen. I løpet av de første to leveårene legges grunnlaget for

utvikling av evnen til å regulere sine egne følelser. Å lære om og å regulere sine egne følelser legger grunnlaget for barnets psykiske helse gjennom hele livet og det er først og fremst gjennom sine tilknytningspersoner at de lærer dette. (Broberg, Granquist, Ivarsson og Mothander, 2008).

Omsorg

”Omsorg for andre er selve bærebjelken og fundamentet for barnehagelæreres yrkesutøvelse” (Tholin, 2013).

Omsorgsbegrepet er stort og de fleste mennesker har et forhold til det. Assosiasjoner knyttet til omsorg kan være positive eller negative. Positive for dem som har gode følelser knyttet til omsorg, for eksempel som minner om varme blikk, et trygt fang og gode stemninger. Omsorg kan knyttes til noe negativt for dem som har savnet omsorg eller blitt utsatt for omsorgssvikt. Et menneske kan selvfølgelig også ha både positive og negative assosiasjoner knyttet til omsorg. Det stilles derfor spørsmål ved om omsorgsbegrepet faktisk kan defineres fordi det omfatter så mye og så mange ulike områder. I følge Tholin kan synonymer for omsorg være å sørge for, ta vare på eller vise omtanke, noe som er en del av kjernen i barnehagehverdagen (Tholin, 2013). For de ansatte i barnehagen er det helt nødvendig å være bevisst at barna kan ha et annet forhold og en annen erfaring til omsorg enn det man har selv. Tholin skriver at da barnehageloven kom i 1975, satte Forbruker- og administrasjonsdepartementet ned en arbeidsgruppe som resulterte i *Målrettet arbeid i barnehagen*. Her ble det presisert at omsorg var et grunnleggende fundament for arbeid i barnehagen.

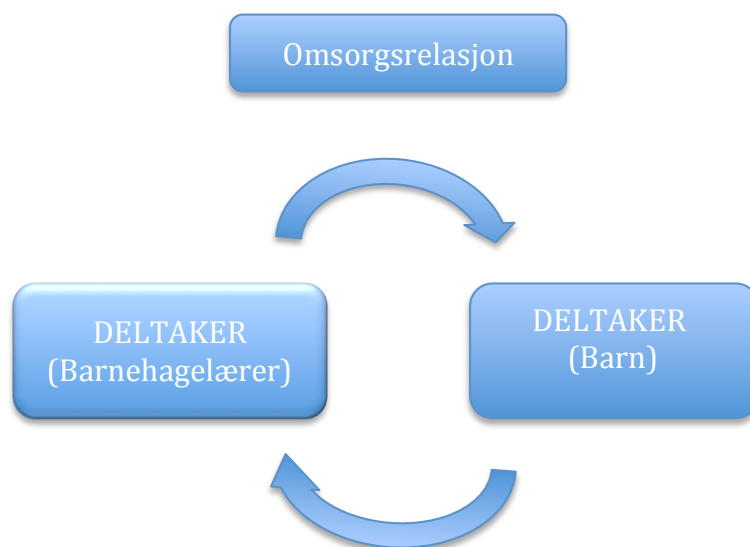
”Omsorg inkluderer både fysisk og psykisk ivaretagelse av barnet. Den fysiske omsorgen har å gjøre med tilfredstillende av grunnleggende behov som sult, tørst, hvile/ søvn, hygiene og sikkerhet. Omsorg innebærer også psykisk støtte – det vil si at barn opplever at noen ser dem, tar dem på alvor, er opptatt av det de sier og gjør, anerkjenner deres opplevelser og erfaringer (FAD, 1982).

Dette ble forløperen til den første rammeplanen for barnehager som ble gitt ut i 1996.

Allerede i den første rammeplanen for barnehager fikk altså omsorg en sentral plass. I den nyeste utgaven av rammeplan for barnehager er forståelsen av omsorg omtalt slik: *”Omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet. Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottagere av omsorg, men og som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger”* (Rammeplanen s.19, 2017).

Tholin har en annen innfallsvinkel enn den lineære som man tradisjonelt sett tenker på, at omsorgsgiver gir omsorg til omsorgsmottaker. Den nye måten å tenke på er å tenke at barnet ikke bare mottar omsorg fra barnehagepersonalet men også kan ta initiativ selv og bidra med verbal eller kroppslig respons på den voksnes initiativ (Tholin, 2013).

Med utgangspunkt i forholdet mellom to personer defineres omsorgsrelasjon slik: ” En omsorgsrelasjon består av deltakere der begge bidrar og er aktive parter, og hvor forholdet mellom dem kjennetegnes av særlige kvaliteter som begge anerkjenner som omsorg” (Tholin, 2013. S. 20). Med det menes at omsorgsrelasjonen ikke er fullstendig om ikke barnet responderer på barnehagelæreren eller omvendt, en dynamisk dimensjon. Modell 1 nedenfor illustrerer omsorgsrelasjonen.



Modell 1 (Moen, 2016).

5. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for min studie. Jeg vil gi et teoretisk innblikk i kvalitativ metode, beskrive hvilke innsamlingsstrategier jeg har brukt, fenomenologisk forskningsintervju og observasjon.

Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har som hovedmål å skape en forståelse. Man er ikke opptatt av om data er gyldig, men metoden skal være med på skape en total sammenheng hvor man klarer å skape en dypere forståelse av det man innhenter kunnskap om (Holme og Solvang, 1996).

Undersøkelsen må starte med at jeg gjør meg kjent med tidligere forskning og hva andre forskere har kommet frem til før meg. Forskningen bør være kumulativ. *Kumulativ* betyr at man bygger videre på den forskningen som allerede foreligger, og som vi har tillitt til (Dalland, 2014). Hvilken erfaring og kunnskap jeg har, vil med stor sannsynlighet påvirke hvordan jeg stiller meg til det tema som det intervjues om; er det nærhet eller distanse.

Svaret på hva vitenskap er, ikke enkelt å definere. Det er mange uenigheter i om hvilke krav som kan stilles til vitenskapelighet. Vitenskapsteorien handler om *“hva som er vitenskapelig fags oppgave, arbeidsmåter, analyseformer, modeller og rolle i samfunnet”* (Ryen, 2006, s.35). Det er allerede her uklart hva som måles vitenskapelig. Hva bestemmer og hvilke krav settes for å kunne kalle noe vitenskapelig? I denne studien skal jeg, som jeg har skrevet innledningsvis, finne ut hva barnehagepedagoger mener er det beste læringsmiljøet for ett – åring og om dagens barnehager klarer å tilby dette. Er barnehager slik som de er lagt opp nå det beste for ett-åringen, eller burde det eksistere et alternativt tilbud for de yngste. Med dette til grunn har metodevalget falt på det kvalitative intervjuet. Dalen understreker at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få fram informantens erfaring, følelser og tanker (Dalen, 2004). Ettersom jeg ønsker å få frem nettopp dette hos pedagogene, styrker dette mitt valg av metode.

Det kvalitative intervjuet ønsker å få fram menneskets subjektive opplevelse av virkeligheten sett fra deres ståsted, samt hvordan de oppfatter hendelser, begivenheter, situasjoner eller fenomener i eget liv (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Det kan for eksempel være opplevelser som en traumatisk hendelse, at noen som står deg nært blir alvorlig syk, hvordan det er å jobbe som kvinnelig lastebilsjåfør eller å miste noen man er glad i.

Man trenger nødvendigvis ikke følge en fast oppskrift for å bruke metoden. Den kan også benyttes i ulike varianter. I denne studien forsker jeg på ett bestemt fenomen. I en slik type forskning mener Kvale det da er det halvstrukturerte intervjuet som egner seg best (Kvale, 1997). Under et slikt intervju er det ønskelig at informantene svarer så fritt som mulig på spørsmålene. Det vil derfor være hensiktsmessig å forberede åpne spørsmål til intervjuene. Tjora beskriver det halvstrukturerte intervjuet for dybdeintervju. Formålet med et dybdeintervju er å undersøke meninger, holdninger og erfaringer hos subjektet (Tjora, 2010). På grunnlag av dette utformet jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene. Samtidig som jeg ønsket en viss struktur under intervjuene slik at vi holdt oss innenfor en ramme, hadde jeg også et mål om at intervjuene skulle føles mer som en samtale enn et utspørrende intervju. For

å klare dette ble intervjuguiden et viktig verktøy. Tjora understreker denne utfordringen; *”Hvordan få tak i informantens subjektive posisjon og samtidig holde en viss struktur?”* (Tjora, 2010. S. 96).

I et intervju kan vi oppleve at intervjupersonen er tvetydig og kan være selvmotsigende og dette vil by på forskjellige fortolkningsmuligheter. Jeg som intervjuer må prøve å få intervjuobjektet inn på tema igjen uten å avbryte eller være uhøflig. Med dette kan forståelsen av et kvalitativ forskningsintervju som metode få frem essensen i kvalitativ metode. Formålet med intervjuet er ikke å komme frem til utvetydige og kvantifiserbare meninger om de temaene som spørres om, heller motsatt (Kvale og Birkmann 2009). At alle forskere får samme svar, er ikke meningen med kvalitativ forskning, men at jeg som forsker ikke misforstår svarene jeg får, er viktig. For å forsikre meg mot dette kan jeg legge inn enkelte kontrollspørsmål underveis i intervjuet. Informantenes svar kan føre til nye spørsmål, og innsamlingen av data kan i noen sammenhenger foregå parallelt med analysen. Grønmo forklarer dette med at en forsker gjennom et åpent intervju vil komme over nye empiriske funn, og disse oppdagelsene vil ofte være aktuelle å undersøke. Slik kan intervjuet utvikle seg til å gi forsker (og informant) nye erfaringer, og disse erfaringene vil igjen gi meg som forsker nye spørsmål (Grønmo, 2004). I en slik sammenheng vil det å ha en struktur være relevant med tanke på sammenlikningen av data i ettertid. Derfor er det viktig å stille informantene noen av de samme spørsmålene, slik at dette vil være mulig (Ringdal, 2001). Av denne grunnen inneholdt min intervjuguide flere åpne spørsmål som kunne føre til en samtale mellom pedagog og meg som intervjuer. Om samtalen dreide i en retning bort fra aktuelt tema i denne studien, kunne jeg bruke intervjuguiden for å komme inn på riktig tema for da å ha grunnlag for sammenlikning i analysen. Dette viste seg å være et godt verktøy for meg som forsker. Uten en intervjuguide ville det være mulig å rote seg bort i samtalen, noe som kunne føre til gode data, men da ville dataene ikke være egnet for sammenlikning.

En god analyse trenger sammenlignbare data. Forsker må tolke mer enn de refererer i sine data. For å kunne analysere må den som forsker opp et nivå, og her holder det ikke å kun rapportere (Ryen, 2002).

Som nevnt tidligere definerer Dalland (2007) kvalitative metoder som at man ønsker å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste. Hvordan barn og voksne i barnehager har det, kan jeg ikke tallfeste eller måle. Alle individer stiller med ulike erfaringer, meninger og følelser.

Fenomenologi

Denne studien er forankret i et fenomenologisk perspektiv. Kvalitativ forskningsmetode har som utgangspunkt at mennesker skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet. Det er informantens opplevelse av et fenomen som står i sentrum for datainnsamlingen (Dalen, 2004). Tilnærmingen oppstår ut fra fenomenologisk vitenskapsteori. I fenomenologien søker forskeren etter subjektets opplevelse av et fenomen (Brinkmann og Tanggaard, 2012).

Utvalg

Jeg gjorde et strategisk valg av informanter ved å henvende meg til styrer/enhetsleder i aktuelle private og kommunale barnehager via mail. Barnehagene jeg kontaktet kjente ikke til meg som privatperson fra før. Dette var et bevisst valg slik at ikke relasjon skulle påvirke studien. En relasjon er noe som oppstår mellom to subjekter, i en relasjon deler vi en sosial virkelighet med den andre gjennom kroppen vår i et intersubjektivt samspill (Hart og Schwartz, 2008). Det er noe som skjer mellom to individer, man opplever ikke noe helt identisk men man deler en grunnleggende betydning og det kan påvirke intervjuet videre. I og med at jeg jobber i dette feltet og med denne aldersgruppen er det naturlig at jeg har en relasjon til flere pedagoger i ulike barnehager. Det var derfor viktig for meg å finne informanter jeg ikke hadde noen relasjon til på forhånd.

Ønsket var i utgangspunktet å intervju fire pedagoger, samt observere to grupper med ett – åring fordelt på to barnehager. En stor kommunal barnehage og en liten privat barnehage. Tanken bak antallet pedagoger og observasjoner var for å fremme fire ulike synspunkter samtidig som at det er ett overkommelig antall informanter med tanke på transkribering og analyse i forhold til studiens størrelse. Barnehager i Norge må drives under de retningslinjer som barnehageloven krever. Samtidig har hver enkelt barnehage en plikt om å følge rammeplan for norske barnehager. Ut over dette står barnehagene relativt fritt til hvordan de vil styre sin bedrift, mye er opp til enhetsleder og ansatte. Ansatte i barnehager har variert utdanning eller ingen utdanning. Vi har derfor mange ulike måter å drive barnehage på i Norge.

Kriterier for informanten er at pedagogen må jobbe i minst 50% stilling og må ha jobbet minst tre år på avdeling med barn fra ett-tre år. Det er ønskelig at pedagogene har fordypning i småbarnspedagogikk slik at de har mest mulig faglig kunnskap om denne aldersgruppen. Da jeg bestemte meg for å kontakte bekjente styrere per telefon endret prosessen seg raskt og jeg

fikk da tak i de informantene jeg trengte. Jeg endte opp med tre ulike barnehager. En kommunal og to private, med en informant i hver. Observasjonene ble gjort i en privat og en kommunal barnehage. Det var fortsatt viktig for meg å ikke ha relasjon til intervjuperson eller barna som ble observert. Der jeg kjente enkelte barn eller voksne, ble de tatt ut av gruppen da observasjonen foregikk.

For å kunne gjennomføre intervju og observasjon måtte alle pedagoger på forhånd samtykke i at de ønsket å være med i studien, samt at foreldre måtte samtykke på vegne av barn. Foreldre og pedagoger fikk informasjon gjennom samtykkeskjema/informasjonskriv om at undersøkelsen er frivillig, anonym og at informantene når som helst kan trekke seg fra studien. I forkant hadde jeg utarbeidet informasjonskriv som også inneholdt samtykkeskjema. Dette ble sendt ut på mail til pedagogene som ønsket å være informanter. Pedagogene fikk igjen ansvar for å videreformidle skjema og få inn samtykke fra foreldre.

Utfordringer knyttet til utvalg

Datainnsamlingen tok lengre tid enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Det var en lang og tidkrevende prosess. Å få tak i informanter til studien viste seg å være en vanskeligere oppgave enn det jeg først hadde sett for meg. Flere av de styrerne/enhetslederne som hadde blitt kontaktet per mail gav aldri noe tilbakemelding, andre svarte kort at de hadde ikke mulighet til å avse en pedagog til den tiden intervjuet krevde. Prosessen tok en annen vending da jeg endret strategi og kontaktet bekjente styrere via telefon. Da fikk jeg informanter med en gang. Ingen av barnehagene som ble kontaktet hadde to pedagoger som innfridde de kriterier studien min krever. Jeg hadde en sterkt ønske om å ha med en pedagog som hadde fordypning i småbarnspedagogikk. Dette viste seg også vanskelig; kun en styrer sa at de hadde en pedagog med denne fordypningen men den pedagogen var ikke tilgjengelig for intervju. Det overrasket meg at så få som jobber med alderen 0-3 år, har fordypning i denne aldersgruppen.

Gjennomføringen av intervju

Dialogen og spørsmålene under intervjuet var knyttet til prosjektets problemstilling. Intervjuene foregikk med en pedagog om gangen i et rom pedagogen selv valgte i den aktuelle barnehagen. At intervjuet foregikk på deres arbeidsplass var planlagt med tanke på at det ville være mest mulig praktisk gjennomførbart for dem. Samtidig er dette også et sted informanten skal være trygg på. Jeg hadde på forhånd den innstillingen om at jeg ville gjøre

intervjusituasjonen lite formell, prøve å skape et naturlig rom, mer som en samtaleform enn et forhørende intervju. Tjora forklarer at informanten bør få en følelse av at det er trygt å dele sine erfaringer, hvordan de oppfatter hendelser, begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv (Brinkmann og Tangaard, 2012). Jeg valgte å intervju pedagogene kun en gang. Dette fordi jeg hadde en tanke om at dette var tilstrekkelig til å få frem deres syn på ett-åringene i barnehagen, samt læringsmiljø knyttet til denne aldersgruppen. Intervjupersonene visste på forhånd kun tema vi skulle snakke om og hadde ikke fått vite konkrete spørsmål. Det de fikk informasjon om, var at temaet omhandlet ett-åringen i barnehagen. Se vedlagt informasjonsskriv. Dette var et bevisst valg slik at det ikke kunne forberedes konkrete svar eller få innspill, påvirking fra andre, men heller få frem den enkeltes sannhet og erfaring. Via mail avtalte jeg på forhånd tid og sted med informanten slik at det ikke skulle gå ut over arbeidsdagen deres og avdelingen til informanten. Intervjuet startet med at jeg på nytt opplyste om at jeg brukte båndopptaker og at det kun var meg som intervjuer som skulle høre på intervjuet i etterkant. Når oppgaven er ferdig, vil intervjuene bli slettet. Videre ønsket jeg at informanten skulle si litt om sin faglige bakgrunn og arbeidserfaring. Deretter tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden men den ble ikke fulgt nøyaktig. Informantene kom naturlig innom de ulike temaene jeg hadde notert meg. Var det noe jeg undret over eller ville vite mer om stilte jeg oppfølgings spørsmål rundt det. Intervjuene var planlagt å vare fra 30 – 45 min, noe de også gjorde. At det ikke var satt en helt bestemt tid, gjorde at vi hadde tid til å ta for oss de meninger og eventuelle ekstra spørsmål som dukket opp underveis. Intervjuene ble avsluttet med en liten oppsummering og eventuelle spørsmål jeg ikke hadde fått fullstendig svar på. Min opplevelse av intervjuene var at samtalene var gode og gled lett. Informantene var tydelige og klare i sine “sannheter” og erfaringer. Alle informantene jeg intervjuet hadde lang arbeidserfaring med å jobbe med ett-åringer i barnehager. De hadde altså god faglig kompetanse. Dette gav meg gode, fullstendige svar på de tema vi snakket om.

Observasjon

Intervju og observasjon henger tett sammen som metode, metodene kan utfylle hverandre. Hovedmetoden i denne studien er intervju hvor observasjonene supplerer. En kombinasjon av flere metoder kalles for triangulering. Å kombinere disse forskningsmetodene kan gjøre nytte ved at de kan gi grunnlag for ulike typer data. Ved å observere kan man se om det pedagogen sier i intervjuet stemmer overens med det man observerer. Intervju kan brukes til å validere observasjonsmaterialet, og observasjon kan konfrontere intervjuet (Crewell, 2005).

Under et intervju ansikt til ansikt er det helt naturlig at man også observerer intervjupersonen (Dalland, 2014). Å observere vil si å registrere en persons eller en gruppes adferd. Vi observerer med alle våre sanser. Det handler om å være våken og få med seg alt det som skjer rundt fenomenet man skal observere, ikke hva de har gjort, men hva de gjør. Det kan dreie seg om måltid, samling, lek ute og inne. Samtidig kan man som observatør ikke få med seg alt. Man må derfor avgrense og rette søkelys mot bestemte fenomener man ønsker å få mer kunnskap om.

Som en del av denne studien benytter jeg også observasjon som metode. Observasjonens form vil være usystematisk. Det vil si at observasjonen ikke planlegges på forhånd med kategorier og avkrysning slik som i strukturert observasjon. Ustrukturert observasjon er mer tilfeldig hvor det som skjer noteres med det samme i en loggbok. Å observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk etter noe. Jeg skriver ned det jeg observerer, dette gir grunnlag for videre refleksjon, tolkning og analyse.

Kvalitative forskningsmetoder er som regel preget av at det ikke er lagt til rette for eller konstruert spesielle prøvesituasjoner fordi dette kan være med på å påvirke den eller de som skal observeres og da forskningen (Løkken og Søbstad, 2006). Dette har også vært sentralt for meg da jeg har observert barnegruppene. Jeg har tatt del i barnas ”vanlige” barnehagehverdag i ulike rutinesituasjoner for å se nærmere på samspillet mellom ett-åringene.

Gjennomføringen av observasjonene

Det ble på forhånd også avtalt tidspunkt for observasjon slik at det ble best mulig gjennomførbart med tanke på rutiner og behov for barna. Observasjonene ble gjort rett i forkant av intervjuene. Dette var et ønske fra meg i kombinasjon med at det måtte være gjennomførbart for pedagogen og resten av avdelingen. Å gjennomføre observasjon i forkant av intervju gir grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål.

Jeg møtte opp på avdelingen i den aktuelle barnehagen på formiddagen da alle som skulle bli observert var kommet. De barna som foreldre hadde samtykket til å kunne være med i studien var inne på avdelingen. De som av ulike grunner ikke skulle være en del av studien var ute eller i et annet funksjonsrom i det tidsrommet observasjonen varte. Dette var organisert av de ansatte på avdelingen. Inne på avdelingen hilste jeg første på de ansatte, så barna, før jeg plasserte meg litt unna bak i rommet. For ett-åringen innebar deltakelse i studien å bli observert i en vanlig barnehagehverdag med lek og samspill sammen med resten av

barnegruppen. Observasjon av enkeltbarn var ikke ønskelig, kun gruppen som helhet. I første observasjon, en privat barnehage med 9 ett-åringere, observerte jeg fri lek og en organisert aktivitet. Andre observasjon var i en kommunal barnehage hvor 7 barn var tilstede. Først organisert lek inne på avdeling, så samling og måltid. Når pedagogen som skulle være informant gav klarsignal til meg om at det passet å forlate avdelingen, avsluttet jeg observasjonen slik at vi kunne gå i et annet rom og gjennomføre intervjuene. Begge observasjonene varte i ca. 1 time, data ble registrert gjennom notater.

Observatørrolle

Hammersley og Atkinson (1996) skriver om fire ulike roller en forsker kan innta som observatør. Man skiller mellom ”fullstendig deltaker”, ”observerende deltaker”, ”deltakende observatør” og ”fullstendig observatør”. I rollen som observatør har jeg forsøkt å være fullstendig observatør, i den grad det har vært mulig. Dette valgte jeg for å kunne se handlingene i rommet med full konsentrasjon, også fordi jeg til vanlig i yrket som pedagogisk leder har rollen som fullstendig deltaker. Jeg ønsket nå å få et annet perspektiv som kunne gi meg annen data. Rollen kan være vanskelig å opprettholde nettopp fordi man er et medmenneske tilstede i et rom med flere voksne og barn og kan da lett bli tatt med inn i situasjoner (Tjora, 2017). Selv om observatør er passiv, vil det likevel ha innvirkning. Et nytt menneske i rommet kan ha betydning for barnas væremåte, og dette må tas i betraktning for studien. En observatør som kommer utenfra og er ukjent, kan være et uromoment for barnegruppen, skriver Løkken. For noen barn kan det at det kommer inn ukjente voksne være skremmende, og de kan bli mer engstelige (Løkken, 2006). Overfor personalet klargjorde jeg min egen rolle i forkant av observasjonene. Jeg formidlet at jeg ønsket at de skulle arbeide som normalt og forsøke å late som om jeg ikke var tilstede. Jeg gjorde det klart at jeg ikke ville være deltakende og at jeg ikke kom til å gripe inn i situasjoner dersom barna for eksempel trengte hjelp. Ønsket om å minimere min påvirkning på de som skulle observeres, var motivasjonen bak valget av observatørrolle. Avgjørelsen om hvilken rolle forsker tar, vil i følge Hammersley og Atkinson (1996) avhenge av formål for studien.

Observatørrollen blir utfordret

Jeg opplevde observasjonene som positivt men også noe utfordrende da dette er en ny rolle for meg som er vant til å være deltaker. Å ikke skulle gripe inn eller ta i mot barnas initiativ strider i mot det jeg som privatperson ville gjort. Jeg måtte passe på min rolle som forsker og den oppgaven jeg var her for å gjøre. Observatørrollen ble i noen situasjoner derfor utfordret

da barn inviterte til lek eller tok kontakt. Innhentning av data som innebærer møter mellom mennesker, fordrer tilstedeværelse og evne til å improvisere utfra rammer og kontekst. Jeg fikk ikke inntrykk av at barn ble urolige og utrygge av min tilstedeværelse. Noe som vil være vesentlig for ett åringenes reaksjon under observasjonen vil være observatørs fremtoning, samt hvilken kunnskap man har om hvordan man møter ett – åringen på deres arena (Løkken, 2006).

Transkribering

Transkriberingen var en prosess som var viktig for meg å gjøre på egenhånd slik at jeg ble godt kjent med materiale. Da jeg var ferdig med første intervju hørte jeg gjennom intervjuet to ganger før jeg begynte å skrive ned. Jeg var bevisst på å få med alle ord i transkriberingen. Det samme gjorde jeg med intervju 2 og intervju 3 også. Ved å lytte til intervjuene to ganger for så å transkribere intervjuene selv, oppdaget jeg ny informasjon jeg ikke registrerte under selve intervjuet. Observasjonsnotatene ble gjennomgått og finskrevet. Transkriberingen er svært nyttig og en verdifull prosess. Gjennomføring av både intervju og observasjon gav meg mye ny og viktig informasjon.

Etisk refleksjon

Prosjektet startet med at jeg utformet en prosjektskisse, informasjonsskriv og samtykkeskjema. Tidlig i prosjektet ble studien registrert og godkjent hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og forskningsetisk komité ved Universitetet i Agder. Med i denne søkndaen lå informasjonsskriv og samtykkeskjema som vedlegg. Dette ble som nevnt i punkt om datainnsamling sendt per e-post til pedagoger som igjen gav skjemaene i papirform til de aktuelle foreldrene for signering. I forkant av intervjuene ble det opplyst om at informant har mulighet til å trekke seg når som helst i studien og at alle opplysninger om dem da vil bli slettet, på nytt gjentatt muntlig.

Ved å gjennomføre dybdeintervju kommer man tett innpå informanten og man skal være bevisst sin egen rolle som intervjuer. I denne studien er det ikke forsket på et sensitivt tema. Informanter blir likevel spurt om sine personlige erfaringer og sannheter. Det er derfor lagt stor vekt på at informant ikke skal kunne gjenkjennes gjennom forskningsdata. I oppgaven formidles enkelte av informantenes uttalelser med sitater. Sitatene blir av hensyn til anonymisering ikke gjengitt på dialekt, men bokmål. Samtlige informanter gav uttrykk for at de syntes det trengtes mer forskning rundt denne tematikken. Studien var viktig, og derfor

ville de gjerne bidra. Samtidig gav de også uttrykk for at de syntes det var skummelt å skulle være informant. Som forsker har jeg et ansvar i forhold til følelsene informanten kan ha om at den ikke ønsker å skuffe meg. Jeg brukte tid på å trygge dem på at de har mye viktig kunnskap både faglig og fra erfaring, som er viktig å få frem. Ingen av informantene trakk seg fra studien.

Etiske hensyn ved observasjon

I observasjonen er barnegruppen som helhet observert, ikke enkeltbarn. Alderen er den samme på alle barna. Informasjon om flere personopplysninger er ikke nødvendig i feltnotater fordi de ikke vil være vesentlige for den videre analysen. Som observatør er det viktig å notere så nøyaktig og detaljert som mulig for å kunne genere best mulig data for analyse senere (Tjora, 2017).

Tematisk analytisk tilnærming

I analysen vil data fra intervju og observasjon bli kategorisert tematisk. Slik vil intervjupersonenes sitater om hva de mener er viktig for ett – åringens læringsmiljø danne grunnlag for empiri.

Analysemetoden jeg har brukt for koding av tema er presentert i Thagaard (2013). I følge Thagaard er hovedpoenget med tematiserte analytiske tilnærminger å gå i dybden på de enkelte temaer som er representert i prosjektet. Tematiserte tilnærminger gir grunnlag for å studere sammenhenger mellom temaer, og på denne måten gir det en helhetlig forståelse av materialet. Fremgangsmåten i en tematisert analyse begynner med at kodeord knyttes til utsnitt av data som fremhever meningsinnhold i teksten. Deretter utvikler man kategorier som inneholder de utsnittene av teksten som omhandler det samme temaet. De ulike kategoriene er de som representerer temaene i undersøkelsen. For å kunne sammenligne informasjon fra alle informanter er det viktig at de har blitt spurt om det samme temaet.

Da gjennomføringen av analyseprosessen startet, var intervjuene transkribert. Prosessen med transkriberingen fungerte ikke bare som ren repetisjon av det som ble sagt under intervjuene, den satte også i gang ny refleksjon hos meg som forsker. Transkriberingen åpnet opp for nye momenter jeg ikke hadde sett for meg tidligere. Det dukket opp nye aktuelle temaer og nye forståelsesmåter som var viktige for analyseprosessen. Etter å ha lest gjennom materialet mitt flere ganger, organiserte jeg det først ved å kode det. Kodene ble endret flere ganger. Kodene

gikk fra å være nært knyttet til empirien til å gradvis bli mer og mer knyttet opp mot mine egne refleksjoner rundt materialet. Kodegruppene ble utgangspunktet for å se hva som senere skulle bli tema i analysen. Materialet ble delt inn i temaer og kategorier. Teoretiske begreper som var aktuelle for tema og kategori ble trukket inn. Fra hvert transkriberte intervju og observasjon ble det samlet informasjon til hver av kategoriene. Sitater med informasjon ble samlet og organisert innenfor ulike temaer i en tabell. I en kolonne ble sitater samlet, i en annen stikkord med egne refleksjoner. Den opprinnelige teksten var nå delt opp i utsnitt som gjorde materialet oversiktlig å jobbe videre med. Datamaterialet ble til slutt delt inn tre kapitler med ulike fokusområder. Innenfor hvert av de tre kapitlene er det tatt opp ulike diskusjoner gjennom bruk av sitater fra intervjuene, knyttet opp mot teoretiske perspektiver.

Utfordringer knyttet til tematisert analyse

Når man analyserer informasjon som omfatter alle deltakerne i prosjektet er det i følge Thagaard viktig å komme frem til et riktig antall kategorier. Dette opplevde jeg som utfordrende da jeg ser alle kategoriene som viktige for prosjektet. Samtidig ser jeg at på grunn av prosjektets størrelse lar det seg ikke gjøre å grundig i dybden på alle kategorier, som er hovedpoenget med tematisert analyse. For mange kategorier kan bli lite oversiktlig og man kommer ikke i dybden på dem, for å få kategorier kan gjøre oppgaven for lite nyansert. Dette var en prosess som opplevdes krevende for meg og jeg måtte bruke god tid på å lande på de kategorier som er presentert i dette prosjektet. Et annet dilemma eller utfordring Thagaard belyser, kan være at informantens sin forståelse av situasjonen ikke blir presentert i den ferdige oppgaven. Utsnitt fra teksten blir løsrevet fra sammenhengen og informantene kan da oppleve å ikke kjenne seg igjen i teksten. Når det er jeg som forsker som definerer temaene analysen er rettet mot, blir også forskningen preget av min forståelse av de tema jeg undersøker ut i fra mitt faglige ståsted. Når prosjektet er ferdigstilt og resultatene fra analysen presenterer synspunkter som er felles for alle som har vært deltakere i studien, kan deltakerne kjenne seg igjen i en forståelse av den situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i (Thagaard, 2013).

Kritikk av tematiserte analytiske tilnærminger

Tematiserte analyser blir kritisert fordi det hevdes at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Når man sammenligner utsnitt av tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen, løsrives utsnittene fra sin opprinnelige sammenheng. For å ta vare på sammenhengen og et helhetlig

perspektiv, er det viktig at informasjon fra hver enkelt informant settes inn i den sammenhengen som utsnittet fra teksten er en del av (Thagaard, 2013).

Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i diskusjoner av forskningens troverdighet. Den viktigste kilden til høy validitet er i følge Tjora (2017) at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning. Validitet handler om tolkningen av data og hvor gyldig er tolkninger forskeren har kommet frem til. Validiteten på forskningen kan knyttes til spørsmålet om resultatene undersøkelsen har gitt, representerer den virkeligheten man har studert og faktisk svarer på de spørsmålene man har forsøkt å stille (Silverman 2016). Reliabilitet omhandler en forskningsrapports konsistens og pålitelighet. Kunne andre forskere kommet fram til det samme på et annet tidspunkt ved hjelp av samme metode. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan man styrke undersøkelsens reliabilitet ved å gi leseren gode beskrivelser av konteksten og ved å være åpen og detaljert om fremgangsmåten. I denne oppgaven har det vært et ønske om åpenhet i alle faser av prosessen, både i forhold til bakgrunn og formål, metodiske valg, datainnsamling, bearbeiding og tolkning. Dette kan tenkes å styrke oppgavens reliabilitet.

Egen rolle som forsker

Som barnehagelærer med fordypning i småbarnspedagogikk er det naturlig at jeg har et engasjement innenfor temaet i denne studien. Min faglige bakgrunn og yrke lå til grunn da jeg valgte å forske innen denne tematikken. Innenfor positivismen vil det ideelle være at jeg som forsker klarer å være helt nøytral og objektiv. Engasjementet mitt for denne tematikken vil kunne betraktes som støy og kunne påvirke studien negativt. Tjora skriver at i den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på er man innforstått med at en fullstendig nøytralitet fra forsker ikke er mulig. Det er likevel viktig at jeg som forsker er åpen og forberedt på at min forutforståelse kan endres underveis i prosessen. Å ha en nøytral rolle som nøytral rolle som intervjuer og observatør på en arena som er mye lik min arbeidsplass og mine arbeidsoppgaver var i starten utfordrende. Hammersley og Atkinson (1996) skriver at i miljøer som er kjent for forskeren kan det være vanskelig å fortrenge førforståelser eller oppfatninger om fenomenet, enten de er tatt fra samfunnsvitenskapen eller fra erfaring. Grunner til dette er at det man finner kan være så åpenbart eller at det ikke er mulig for forsker å innta en ”nybegynnerrolle”.

6. Funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene gjennom en kategorisk fremstilling. Kategoriene er utarbeidet for å gi en rik og dyptgående forståelse av avhandlingens tema og problemstilling:

Hva må være tilstede i et barnehagetilbud for at de yngste barna skal utvikle en god psykisk helse?

De tre hovedkategorier er: *Trygghet, gruppestørrelse og den profesjonelle ansatte*. Trygghet har underkategori *tid*, gruppestørrelse har underkategori *stress og antall voksne per barn* og profesjonelle barnehageansatte har underkategori *omsorg*.

Gjennom bruk av kvalitativ forskningsmetode er jeg som forsker opptatt av å løfte frem informantenes stemme. Det vil jeg gjøre ved å gjengi sitater. Bruk av sitater i teksten er også en måte å eksemplifisere, nyansere og utdype kategoriene på. Observasjonene blir presentert gjennom praksisfortellinger.

Presentasjon av funn fra intervju

Trygghet

Tilknytning og trygghet er de tema som går mest igjen i datamaterialet. Pedagogene som er med i denne studien, oversetter tilknytning til trygghet. Slik som jeg ser det, handler denne tryggheten om at barna blir møtt med omsorg og nærhet.

Jeg velger å begynne med å presentere et sitat som beskriver hva en av pedagogene mener er det viktigste for ett-åringen i barnehagen.

” Ja, jeg tenker at trygghet i bunn er viktigst. Er de trygge, kan du pøse på etter hvert. Alle blir sett, gode varme voksne, mye blick kontakt, nærkontakt. Får du de der, så tenker jeg at det andre kommer etter hvert. Det er liksom min mening, det pleier jeg si på foreldremøter også. Da kan man liksom pøse på etter hvert. Så ligger rammeplanen der med alle sine ting. Men jeg føler at det viktigste hos de yngste er å se hvert enkelt barn, og jeg får med meg de andre på det, vi er veldig opptatt av det. Prøver å skryte av de voksne at vi er gode, varme voksne. Det ligger liksom i bunnen, tror jeg”.

Det pedagogen sier her, er at trygghet er et helt grunnleggende fundament for de yngste i barnehagen. For at barnehagen kan være med på å etablere en trygg tilknytning hos barna, sier pedagogen at de trenger å bli sett av gode varme voksne, mye blikk- og nærkontakt. Dette handler for meg om omsorg.

Analysen viste at de pedagogiske lederne opplevde at når barna har utviklet en trygg tilknytning, våget de mer, utforsket mer og de viste mer følelser. Dette kommer til uttrykk i sitat som dette:

”Men fundamentet må være på plass altså. Dette med å rett og slett få mye trygghet, tid, omsorg og nærhet, ro. Og ja, alt dette.

- Slik får de en trygg tilknytning?

” Ja, de gjør det. Det er jo da de våger å gjøre ting også. Du skal se de når de er 13 – 14 mnd. og tar på seg kjoler og danser til musikken”.

Gjennomgående i alle tre intervju er at informantene legger stor vekt på trygghet og tilknytning som forutsetning for læring.

”Men til tider kan det jo være litt kaotisk på en liten avdeling, eller i barnehage generelt så er det til tider kaotisk, og det er ikke noe å legge skjul på. Men og da merker- jeg at de blir utrygge, så da finner de et fang fordi da er det trygt. Da sitter de bare å observerer..

- Hvordan ser du eller merker du at de blir utrygge?

”At de trekker seg unna og han eller begge begynner å grine. Så slutter de med en gang vi tar de opp, da er det helt greit”.

De yngste barna er avhengige av å ha en tilknytningsperson tilgjengelig, spesielt i situasjoner der de er urolige, trette eller stresset. Tilknytningen fremmes gjennom sensitiv og tilpasset omsorg fra den voksnes side slik som vi ser i eksempelet over. Den voksne er tilgjengelig med et fang. Barnet kan få trygghet og støtte for så å kunne utforske omgivelsene igjen.

Tid

Tidens betydning for barnehagehverdagen løfter frem tanker pedagogene har om hvor viktig tid er for å skape en trygg tilknytning og dermed være med på en positiv utvikling hos barnet. Tid der man er i øyeblikket, om det er på stellebordet eller under påkledning. Mangel på tid ser ut til å være en utfordring for å rekke over alt og at barna blir taperne når tiden ikke strekker til. Likevel har pedagogene fokus på å bruke tiden på barna og videreformidler dette til de andre ansatte på avdelingen.

”Det å bruke tid på stellebordet. Det er en ekstremsport, men da har jeg sagt at vi må bruke tid. Det er snakk om 1 minutt om så hva. Det er bare det å få øyekontakt og si noen ord selv om det skal gå fort. Enn at det skal gå ”chop chop” uten å si noe til barna. Det syns ikke jeg er greit. Ja, men det er alltid ting man må lære hele veien. Vi lærer sammen med barna. Det å bare ha tid betyr ekstremt mye for de små”.

”Så jeg tenker at de aller yngste trenger mye ro. Tid og ro. Og at vi ikke haster og stresser ting og skal rekke ting, men er tilstede sammen med barna”.

Over ser vi at ro er viktig sammen med tid. Selv de yngste barna merker om den voksne haster og har dårlig tid, dette påvirker barna. Viktigheten av å være tilstede i det øyeblikket man er, blir presisert.

Andre tema som er presentert, er gruppestørrelse. Hva er pedagogenes erfaringer og meninger om betydningen av gruppestørrelse?

Gruppestørrelse

Teorier om at små grupper er bra for de yngste barna, stemmer overens med mine funn. Dette blir synlig gjennom analysen.

”Men jeg tenker at ett åringer har det godt i barnehagen hvis det ikke er for stor gruppe og at det er kjente voksne som de får knyttet seg godt til. At de føler oppriktig at dette mennesket er glad i meg. Og at det er en liten gruppe ja, som blir som søsken på en måte. De blir så godt kjent. Da tror jeg ikke de tar skade av det, ikke i det hele tatt”.

”Men smågrupper har vi sett at er veldig, veldig fint. Bare det å kunne gå ut på tur med to tre barn er jo helt fantastisk”.

- Ser du da noe forskjell på de som er mer stille, som du nevnte tidligere?

”De kommer mer frem i smågrupper. Jeg har to nede hos meg som er veldig rolige i store grupper hvor det skjer masse. Da trekker de seg litt til side eller finner et fang. Så deler vi oss og går f.eks opp her fire stk. Da er det rett bort til kjøkkenet for å leke”.

I sitatet over ser vi at i grupper med få barn kan alle komme frem uavhengig av personlighet.

Dette er med på å fremme barnas selvfølelse og psykiske helse

Gruppestørrelse sees også i kombinasjon med økt stressnivå hos ett - åringen. Dette belyses som her:

Stress

- Stress hos ett - åringene. Har dere snakket noe om det hos dere, gjort dere noen tanker?

” Det jeg opplevde i år, var jo at de var så små når de begynte, det var jo tre av de som begynte nå i november da de fylte ett år. De har jo ikke lov å begynne hos oss før de er ett år. Det er klart at hun yngste har vært veldig urolig og grinete”.

- Så det er sann du føler du ser stresset hos de yngste?

”Ja, jeg føler på ho at det er mange for henne. Det har jo noe med barnegruppen. Men det finnes ulike typer barn og hun er nok den som trenger et fang og gjerne vil bli båret. Er det litt roligere og færre barn så finner hun seg mer til rette enn om det er mange barn. De løper med vogner eller om noen kommer borti henne, så virker hun stresset over det. Så vi prøver å skåne henne og at når vi har noen ekstra, så er den mye på henne. Og vi sitter mye nærme henne”.

I større barnegrupper kan hverdagen bli uforutsigbar med det at det er mange barn som leker i samme rom og kan lett komme borti hverandre. Små barn kan bli urolige av for mange inntrykk og impulser, noe som kan resultere i stress. For å redusere stress hos de yngste trekker pedagogen frem verdien av å dele opp barnegruppen i mindre grupper, samt fokus på nærhet . Det å gjøre omgivelsene litt roligere slik som det blir når man er færre til stede, opplever de som positivt.

Dette er også noe sitatene under bekrefter.

- Ser du noe forskjell på barna når de er alle 9 kontra til når de blir delt?
” Ja, at de opplever det mer stress. Barn og stress. De yngste, når de ikke kan uttrykke seg mer. Annet enn gjennom gråt og frustrasjon”.

- Tenker du at de da viser at de er stresset ved å gråte eller vise frustrasjon?

”Ja, det tenker jeg. Eh, for det ser vi når vi deler de opp. Man kan jo være alene, vi er alene ca. en time på morgenen.. hvis det da kommer mange den første timen og mange gråter og det blir mye støy, så merker man at de yngste blir mer urolige. Hvertfall i tilvenningsfasen. Det går seg til etter hvert som de blir tryggere, men hvertfall frem til de har fått det fundamentet og blitt trygge så”.

Pedagogene tolker gråt som et tegn på stress hos de yngste.

”De små, de merker om vi stresser. Om vi stresser, det er ikke greit. Stress skaper stress, ja. Av og til må vi bare, slappe av!”

Samtidig som pedagogen har et bevisst forhold til stress i barnehagehverdagen, ser vi over at også stress kan være en frustrasjon hos den voksne. Dette har sammenheng med tid og gruppestørrelse, samt antall voksen per barn, som vi ser under.

Antall voksen per barn

”De aller fleste klarer dette veldig bra og jeg kjenner at jeg tror det er okey for det. Men det er nok mye opp til oss voksne, opp til organisering. Og at vi er nok voksne. Jeg blir veldig glad om vi blir 5 voksne for det kjenner jeg at det å være 4 voksne på 15, med så mange små, det er veldig hektisk og ikke alltid like lett å få tilfredsstilt alle behov. For det er klart at disse små har jo mange behov som skal dekkes”.

Over ser vi et sitat fra barnehagen hvor det er 15 barn og fire voksne på småbarnsavdelingen. Pedagogen hevder at det er hektisk og ikke alltid like lett å tilfredsstille alle behov. Undersøkelsen min viser at de to pedagogene som jobber på avdelingen hvor det er ni barn, mener at dette er maks antall barn på en avdeling med ett- og to – åringer. De er per i dag tre voksne, men mener fire voksne på ni barn hadde vært det beste. Begrunnelse for at dette antall barn og voksne var mest ideelt, var at det da var lettere å se alle barna, mer tid til hvert enkelt barn, ro, mindre stress hos både barn og voksne - noe disse utsagn understreker:

”Det å være fire voksne gir en trygghet for alt, er noen syke så er det likevel tre igjen. 9 barn synes jeg er maks på en liten avdeling. Hadde vi vært fire voksne, hadde det vært prima”.

- Føler du at dere klarer å gi det tilbudet som dere mener er riktig for ett åringerne?

”Ja! Det sier jeg rett ut, ja det føler jeg. Jeg vet at mange opplever at pedagoger og fagarbeidere, hvis det er mange og store grupper, det der å føle at fikk jeg tid til den og fikk jeg tid til den.. komme hjem å føle på at fikk jeg tid til den og den, fikk jeg hatt den på fanget. Jeg føler vi er utrolig heldige altså, og at barna også er veldig heldige. Det at vi er så få. Som når de skal sove, så skal den vekkes og den vekkes. Så står gjerne en voksen ute med vognene og triller de inne. Så er det gjerne to voksne inne som kan sitte å ta dem i mot, da kan de sitte 15 – 20 – 30 min på fanget og våkne sånn gradvis. De får mye nærkontakt. Og det tenker jeg er helt avgjørende fordi vi er så få, vi har god tid til dem. Så jeg går aldri hjem og tenker at jeg ikke har vært med hvert enkelt barn. Nei, så det er jeg veldig glad for. Vi er 9 barn i gruppen”.

- Hvor mange voksne er dere da?

” 3 voksne på 9 barn. Det er jo ikke så mange som har det lengre, i kommunen å sånn så vi føler oss privilegert som får jobbe med 9 barns gruppe fordi vi føler det er det beste for ett – åringerne”.

Ovenfor ser vi at ut fra funn fra undersøkelsen, vises det at voksentetthet er viktig og nødvendig. Vi ser i sitatet over at pedagogen mener at ett-åringen har det godt i barnehagen og begrunner det med at de er 9 barn i gruppen og 3 voksne. Med å være et lite antall barn og voksne blir alle sett og får mulighet til å få de tiden de trenger til nærhet og ro.

Det tredje og siste tema i analysen er den profesjonelle ansatte.

Profesjonelle barnehageansatte

Under ser vi hva en av pedagogene mener er det viktigste for ett - åringer i barnehagehverdagen.

” Jeg tenker det aller viktigste er det med å være på gulvet, være tilstede, være tilgjengelig hele tiden. At ikke vi voksne farter rundt og er veldig opptatt av å legge til rette for alle mulige aktiviteter. Når vi starter opp på høsten, så deler vi de inn så alle får en

primærkontakt som tar i mot dem som de knytter seg ekstra til den første tiden. Men det har vi også sett, at det har de ikke behov for lenge, fordi de er så få, de blir kjent med alle. Men det der med at vi voksne holder oss i ro så de kan sirkulere for så å komme tilbake, den trygge voksne er der, de trenger ikke lete etter oss”.

Over ser vi at det å være en profesjonell barnehageansatt innebærer at den voksne er trygg, et tema som stadig går igjen i samtalen. Pedagogen har fokus på at den voksne holder seg i ro som en trygg base for barnet å utforske fra.

”Vi bruker mye tid på avdelingsmøter å snakke om hvordan ønsker vi å være, prøve å få med meg de andre på de. Jeg tror at særlig de små trenger voksne som er genuint opptatt av de. De kommer til oss fra og være en til en, ofte.

Ja, jeg føler jo noen ganger at vi, man får jo så mye kos hver eneste dag og det er jo så deilig. Man blir jo reserver for man dekker et behov for de når foreldrene ikke er der. Det er jo kjempe deilig! Med snørr, prim og makrell! Full pakke!”.

”Men det jeg tenker med de minste, det er at vi er 9 barn og tre voksne som er faste, og vi går tidlig-, mellom- og senvakt. Det er alltid forutsigbart hvem som er på jobb. Men vi er veldig heldige fordi det er lite sykdom, de voksne er stabile. Faste vikarer. Barna vet hvem som er på jobb når de kommer. Og vi legger opp til mye lek, mye på gulvet, vi er tilstede. Den nærheten og tryggheten står i hovedfokus”.

I sitat over ser vi at pedagogen mener det er viktig at de voksne er stabile slik at hverdagen for de yngste blir mest mulig forutsigbar. Forutsigbarhet skaper trygghet. Her kan vi også se fokuset på at den voksne skal være på gulvet. ”Tilstede” blir mye brukt blant pedagogene.

Funn fra observasjon

Trygghet

Jenta som nærmer seg meg sakte, men sikkert....

”Jeg sitter på gulvet inne på avdelingen. Har trukket meg tilbake og sitter unna de andre, inntatt en passiv observatørrolle. Syv barn leker på gulvet sammen med tre voksne. En pedagog, en lærling og en fagarbeider. Barna kryper på tur gjennom en tunnel. Barna smiler med hele ansiktet. De voksne er aktivt med og støtter når det trengs. Filippa er ikke med i

leken. Hun sitter litt unna og betrakter meg nøye med et litt mer alvorlig blick. Pedagogen følger nøye med på Filippa og er tydelig obs på at hun ikke er med i leken. Filippa aker seg stadig nærmere meg. Pedagogen tar henne i hendene og hjelper henne opp slik at hun kan øve på å gå. De går litt rundt i rommet før Filippa vil sette seg ned igjen. Hun følger fortsatt nøye med på meg. Litt etter litt nærmer hun seg fysisk mot meg ved å vekselsvis krabbe og ake seg bortover på rumpen. Etter en liten stund er hun rett ved meg og tar kontakt via blick. Filippa tar opp en leke og rekker den mot meg. Jeg tolker det slik at det er en invitasjon til å leke. Jeg blir utfordret i rollen som observatør. Jeg godtar invitasjonen til lek ved å ta imot leken. Forsøker videre å forholde meg passivt. Filippa blir sittende ved siden av meg og utforske ulike leker hun finner i en kasse, helt til hele gruppen skal over til en annen aktivitet. Fagarbeideren sier høyt i rommet at nå skal vi ha samling. Den samme voksne kommer bort til oss og løfter opp barnet som sitter ved siden av meg. Nå settes barnet i en tripp – trapp stolen med ryggen mot meg, hele gruppen skal ha sang – samling. Barnet snur seg jevnlig mot meg og smiler med øyne og munn”.

Gruppestørrelse

Eksempel fra observasjon fra småbarnsavdeling:

”Inne på avdelingen er det to voksne og ni barn. Alle ni barna er ett år. Leah, Sivert, Ole og Lilly sitter i tripp trapp stoler ved et høyt bord. Bordet er dekket av en lys voksdug, oppå bordet står det rød maling og diverse formingsmateriell. De resterende fem barna leker og utforsker på gulvet sammen med fagarbeider, Ida. Janne, som er pedagogisk leder, har ansvar for formingsaktiviteten. Hun sirkulerer rundt bordet og hjelper med pensler, maling og figurer der det trengs. Jeg har plassert meg inntil veggen bakerst i rommet.

Janne setter på julemusikk på ipaden og begynner å synge mens hun smiler med hele ansiktet. Samtidig får Sivert tak i en stor pappfigur og putter den straks i munnen. Janne ”løper” bort, tar fra han pappfiguren og gir han i stedet en pensel med rød maling på. Sivert tar i mot og penselen går rett i munnen. Janne tar ut penselen, Sivert begynner å gråte”.

I femten- barns -gruppen var syv ett- åringer tilstede under observasjonen, her var det tre voksne; en pedagog, en fagarbeider og en lærling. Beskrive organisering av aktivitetene, de voksne er der de skal.

Profesjonelle barnehageansatte

Under ser vi et eksempel fra et måltid fra en av observasjonene som er gjort i denne studien.

”Rundt bordet sitter syv ett-åringer og tre voksne. En pedagog, en fagarbeider og en morsmålsassistent. Fagarbeideren sitter på kortsiden av bordet og smører skiver. Først får alle barna en skive med lever/kyllingpostei og en kopp med melk. Når den er spist opp, får alle en skive med makrell- i- tomat. Fredrik skyver vekk makrell- i- tomatskiven. Da får han i stedet en skive med lever/kyllingpostei. Kari kaster sin tallerken på gulvet. Ingenting skjer. Hun kaster også koppen. Morsmålsassistenten får med seg dette og tar opp koppen igjen. Kari kaster den igjen på gulvet. Ingenting skjer, både koppen og tallerken blir liggende på gulvet. Pedagogen og morsmålsassistenten går litt rundt i rommet for så å sette seg ned rundt bordet etter hvert. Ingen av de voksne snakker med barna under måltidet. De snakker litt med hverandre, ellers er det stille”.

Det jeg observerer i dette måltidet er at de voksne ikke er tilstede i øyeblikket med barna. Et annet moment er medvirkning. Det eksisterer ikke ved måltidet.

Omsorg

Observasjonen under er fortsettelse på historien i underkapittelet *gruppestørrelse*. Den viser et eksempel på omsorg mellom barn.

”Sivert tar i mot og penselen går rett i munnen. Janne tar ut penselen, Sivert begynner å gråte.....

Da kommer Adam som til nå har tumlet rundt på gulvet. Adam har funnet Sivert sin sutt på gulvet. Han stiller seg ved siden av Sivert sin tripp trapp stol, strekker seg høyt på tå og putter sutt inn i Sivert sin munn. Sivert ser på Adam med smilende øyne”.

Her ser vi tydelig omsorg mellom ett-åringene. Adam finner Sivert sin sutt og gir den til han. Når Sivert smiler til han, får han igjen respons på at Sivert ble glad ,og erfaringen blir god for begge parter.

7. Diskusjon

I det følgende kapittel vil det bli gitt en presentasjon og drøfting av data som har kommet frem i undersøkelsen.

For å kunne gi et så dekkende svar som mulig på oppgavens problemstilling vil følgende tre hovedkategorier bli presentert og drøftet i sammenheng med teori og tidligere forskning; *trygghet, gruppestørrelse og profesjonelle barnehageansatte*. Dette er de tre hovedkategorier som viser seg å være viktige for at ett-åringen skal ha en god barnehagehverdag.

Videre i kapittelet vil diskusjonen ta opp to nye spørsmål som løfter seg over oppgavens hovedproblemstilling.

Hvilken betydning har organisering for barnehagehverdagen?

Handler barnehagetilbudet for ett-åringen mest om læringsmiljø eller omsorgsmiljø?

Trygghet

Gjennomgående for studiens funn er at samtlige pedagoger mener at trygghet og tilknytning må ligge i bunn. Pedagogene bruker ofte begrepet trygghet når de snakker om tilknytning. Trygg tilknytning til andre voksne personer enn barnets foreldre kan hjelpe barna i deres utvikling. Forskning fra Statistisk Sentralbyrå har vist oss at i 2016 gikk 82% av ett-åringene i Norge i barnehage og at emosjonell trygghet er det beste utgangspunktet for barnas utforskning, lek og læring (Vygotskij, 2001). Barnehagen spiller derfor en stor rolle når det gjelder barnets tilknytning. Kunnskapen barnehageansatte har om tilknytning og dens betydning, tilsier at man kontinuerlig må jobbe mot å styrke den trygge tilknytningen, komplettere den og kompensere for utrygg tilknytning. Resultater fra denne studien viser at når barna har gått i barnehagen en stund, så fremstår de som trygge og våger å være seg selv. I følge intervjuobjektet må fundamentet være på plass for å få til dette. Med fundament menes trygg tilknytning. Trygg tilknytning skapes ved at barnet får mye trygghet, tid, omsorg og nærhet i relasjon med de signifikante andre. De signifikante andre er de nære omsorgspersonene barnet har mest med å gjøre i barnehagen (Drugli, 2014). Dette kan forklares med Bowlbys teori om den sekundære tilknytningen. Den profesjonelle barnehageansatte kan i følge Bowlby (2007) skape en trygg sekundær tilknytningsrelasjon. Foreldre er de primære, de nære omsorgspersonene i barnehagen de sekundære. Når da foreldrene ikke er tilstede, er den sekundære voksne tilstede.

Både Killén (2012) og Moen (2016) poengterer viktigheten av nærhet og nærkontakt for de yngste for å styrke den trygge tilknytningen og barnets utvikling. Det første behovet ett-

åringen har når det begynner i barnehagen, er nærkontakt med minst en voksen. Funn fra denne studien viser også dette.

Nærhet og varme har tradisjonelt sett vært knyttet til omsorg, da det skaper trygghet og trivsel. Omsorg har dermed et sosialt perspektiv, på samme måte som læring og er dermed er viktig grunnlag for læring. Dette hevder også Moen (2016) i sin bok "Barnehagen som læringsarena". Omsorg overfor barna omfatter at man viser respekt, gir støtte og tydeliggjør forståelse for barnet. Barnet har et behov for å føle at andre barn og voksne er genuint opptatt av dem og det de lærer. Blir dette behovet dekket, styrkes barnets selvfølelse, noe som igjen fører til lyst til aktivitet og læring. Dette leder frem til et nytt spørsmål i denne oppgaven; *Handler barnehagetilbudet for ett-åringen mest om læringsmiljø eller omsorgsmiljø?* Spørsmålet kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Ett annet tema som gikk igjen i denne studien er stress. Pedagogenes erfaring med og syn på stress er dog noe variert. Den ene av pedagogene uttrykte først at den ikke hadde spesielle tanker om ett-åringen og stress. Da samtalen gikk videre, viste det seg at det kunne være tegn på stress hos enkelte barn i gruppen. Spesielt i tiden da barna begynner i barnehagen. Det ble bare ikke tolket som stress, men heller at barnet var "uroelig" eller "gråt". En annen pedagog mente også at når barna var urolige, kunne det være tegn på stress. I denne barnehagen hadde stress hos de yngste vært oppe som aktuelt tema. I den siste barnehagen var ikke stress hos de yngste et tema, det hadde ikke pedagogen tenkt på før. Kan resultatene fra denne studien vise at det er ulik kompetanse når det gjelder stress hos de yngste? Det kan se ut som pedagogene bruker sin hverdagsforståelse, og ikke kobler inn den teoretisk bakgrunnskunnskapen de har med seg fra utdanningen. I prosessen med å få tak i informanter registrerte jeg at det er få som har videreutdanning innen småbarnspedagogikk. Smith (2011) skriver at personalet i barnehagen må hjelpe barna med å nedregulere stressnivået. Hvordan man håndterer stress, gir barnet en relasjonserfaring som kan bidra til barnets forståelse av seg selv i relasjon til andre. Som vi så i kapittel 3 om *nyere forskning*, viser studier som *Too much too soon* og *Transition to Child Care: Associations with infant – mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations* at mange ett-åringer får forhøyet stressnivå av å være i barnehagen. Forskningen viser også at erfaringer med regulering av stress virker inn på utvikling og er spesielt viktig de første leveårene, men at det likevel ikke er gjort nok forskning på dette området.

Pedagogene som hadde fokus på stress snakket om ”urolig” og ”gråt” i stedet for å bruke begrepet stress. Begge mente at små grupper var bra for å redusere at barna var urolige og gråt, noe som de mente kunne være et uttrykk for stress. Dette fører oss videre til neste tema som er gruppestørrelse.

Gruppestørrelse

Samtlige av pedagogene var opptatt av antall barn i gruppen, og alle uttalte at små grupper er det beste for de yngste barna. NOU – utredningen til *Barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012:1) trekker frem at forskning viser at gruppeorganisering i barnehagen spiller en stor rolle for kvaliteten på omsorg. Dette så vi også i den norske undersøkelsen ”Blikk for barn” som ble presentert i kapittelet 3. under *nyere forskning*. Funn fra min undersøkelse viser samme resultat. Alle tre pedagogene legger stor vekt på at det å være få barn i gruppen, skaper ro og trygghet. For de yngste barna kan store grupper gi en uoversiktlig hverdag. Antall barn i gruppen påvirker relasjonene både mellom barna og de voksne.

Den første observasjonen ble gjort i en ni- barns- gruppe med to voksne tilstede, en pedagog og en fagarbeider. Alle ni ett-åringene var tilstede under observasjonen. Som vi så i eksempelet fra observasjon i *kapittel 6. Funn*, satt fire barn ved et høyt bord hvor de var med på en formingsaktivitet med en pedagog. De resterende fem barna lekte på gulvet sammen med en fagarbeider. Da barna var ferdig med formingsaktiviteten, tok fagarbeideren med seg ett og ett barn etter tur ut på badet for å vaske bort malingen. Da ble en voksen igjen på avdelingen med de resterende åtte barna. Tre ved bordet og fortsatt fem på gulvet.

Det som overrasker meg i forhold til hva pedagogene gir uttrykk for og hva jeg ser under observasjon, er at i den gruppen hvor de er vant til å være kun ni barn, så oppleves situasjonen som mer kaos, barna gjør mye for å få voksenkontakt. Jeg undrer meg over hvorfor det oppleves slik? Den voksne som er på gulvet ”flyter rundt i rommet”. Den må ”fly” fra den ene til den andre” og helst skulle hatt antall armer som en blekksprut. Slik jeg ser det, er ikke noe organisert her. Barna kan leke og utforske det de vil. I og med at alle barna er ett år, trenger alle støtte til det de utforsker. Gjennom tilknytningsteorien vet vi at de yngste barna trenger en sikker base der de vet at det er noen de kan regne med. Ett-åringene har lite verbalspråk og kommuniserer med omgivelsene med kroppsspråk, blikk kontakt og imitasjon. Da er viktig at

den voksne er ”tilstede” for å kunne respondere og være i interaksjonen med barnet (Hart og Schwartz, 2008).

Da fagarbeideren må ta med barna ut for å vaske dem, blir de fem barna ”alene” på gulvet mens pedagogen har tre barn ved bordet. Typisk for ett-åringens lek er at de bruker kroppen sin for å utforske verden. De leker ikke sammen, de leker ved siden av hverandre i det man kaller for parallell-lek (Haugen, Løkken og Røthle, 2013). Med det kan man forstå at når ett-åringen leker i barnehagen, er de ofte spredt rundt i rommet, om ikke noe annet er organisert med støtte fra en voksen. Når den voksne da har ansvar for mange ett-åringer, kan det tenkes at den har et behov for å danne seg et overblikk over rommet, noe som kan føre til at samspillet med det enkelte barn glipper. At gruppen som har formingsaktivitet og de som leker på gulvet er i samme rom, kan være med på å bidra til et miljø av støy og uro fordi det blir mange i samme rom. Dette påvirker igjen konsentrasjonen til både barn og voksen. På en annen side kan det tenkes at det av praktiske grunner er lurt å være to voksne i rommet om noe uforutsett skjer, eller slik som vi ser i denne observasjonen, at fagarbeideren som egentlig er på gulvet, må ut på badet for å vaske barna.

I kapittel 6. *Funn* ser vi et annet eksempel fra observasjon.

Det er syv barn inne på avdelingen under observasjonen, til vanlig er de femten barn i gruppen. Først leker ett-åringene inne på avdelingen sammen med tre voksne, så kommer de åtte to-åringene også inn for å ha felles samling, da er de femten barn og fem voksne. Deretter deles ett- og to-åringene igjen til måltid. Ett-åringene i ett rom med tre voksne, to-åringene i ett annet sammen med to voksne.

I denne observasjonen er det til tider mange voksne og barn i samme rom, noe som i utgangspunktet kan skape kaos. I stedet for kaos oppleves det harmonisk. Det kan tenkes at her har de voksne planlagt hvem som skal være hvor og hvem som har ansvar for hva. Og de voksne gjennomfører det. De er tilstede i øyeblikket, barna fremstår som trygge, rolige og de voksne fungerer som støtte for barna. I kapittel 4 *Teoretiske rammeverk* ble Bruners teori om ”det støttende stillas” presentert. At den voksne er tilgjengelig både fysisk og psykisk, kan fungere som en støtte i barnets læring, både emosjonelt, sosialt og kognitivt. Ett-åringens utforsking av miljøet og relasjonen til andre barn vil fungere best hvis barnet blir støttet i å gjøre nye erfaringer i samspill med nærværende voksne som barnet har en trygg relasjon til slik som denne observasjonen viste.

Hvilken hensikt har små grupper om det ikke er nok voksne ”tilstede”? Å være tilstede krever at man er tilgjengelig både fysisk og psykisk. Dette fører oss videre til neste tema som er de *profesjonelle barnehageansatte*.

Profesjonelle barnehageansatte

Ordet profesjonell kommer fra profesjon, noe som brukes for å beskrive et lønnet yrke som krever en spesiell fagkompetanse. Barnehagelærer er en slik profesjonsutdanning. Å opptre profesjonelt innebærer faglig kunnskap, så vel som verdier, holdninger og personlige egenskaper (Gyldendal.no, 2018). Å opptre som en profesjonell barnehageansatt innebærer i følge resultater fra denne studien blant annet å være tilstede, tilgjengelig og møte ett-åringen som aktør i sitt eget liv. Dette innebærer et nyere syn på barnet hvor vi har et aktørperspektiv (Kjørholt, 2003). Dette synet kommer fra sosialkonstruktivismen der teori for læring går ut på at barnet aktivt konstruerer sin egen forståelse og ny kunnskap med sine omgivelser (Thagaard, 2013).

Ved måltidsituasjonen som blir beskrevet i kapittel 6. under *resultater fra observasjon* ser jeg en forskjell fra det pedagogene uttrykker og hva som skjer i praksis. Det jeg observerer her er at det er voksne er tilstede fysisk, men de voksne er ikke tilgjengelige for det barna uttrykker verbalt og kroppslig. Barna forsøker å få bli sett og få støtte men blir ikke møtt av de voksne. Vygotskij (2001) hevdet at barna trenger redskaper for å utvikle høyere psykisk prosesser. Eksempler på redskaper Vygotskij (2001) mente er av stor betydning for barnets utvikling er; språk og begreper samt kommunikasjon med andre. Barnets utvikling skjer i det sosiale noe som også pedagogen hevder i intervjuet. I denne måltidsituasjonen har de voksne stor mulighet til å kommunisere med barna og styrke barnas språkutvikling. De er mange voksne per antall barn. Likevel er det lite kommunikasjon og benevning rundt bordet. En mulig forklaring på dette kan være at i rundt dette bordet sitter voksne med ulik kunnskap og erfaring. Enkelte av de voksne var her for å lære hva-, hvordan og hvorfor en profesjonell barnehageansatt handler slik som den gjør. At pedagogen som ble intervjuet og flere av de voksne som satt rundt bordet har ulik kompetanse kan dermed tenkes å være en årsak til at det blir forskjell fra det pedagogene sier og hva jeg observerer.

Et annet eksempel på hvor observasjonene strider mot det pedagogene sier under intervjuet, er observasjonen gjort av gruppen med ni ett-åringer.

At fagarbeideren ”flyter rundt i rommet” kan være med på å gjøre barna urolige. At barn kan bli urolige av at den voksne ikke er tilstede er noe Drugli (2014) bekrefter.

For å ta utgangspunkt i, problematisere og peke på andre mulige forklaringer i denne studiens funn, vil diskusjonen ta opp to nye spørsmål som løfter seg over oppgavens hovedproblemstilling. Studiens funn vil bli knyttet opp mot tidligere relevant forskning.

Analysen og funn leder fram til nye spørsmål;

Hvilken betydning har organisering for barnehagehverdagen?

Handler barnehagetilbudet for ett-åringen mest om læringsmiljø eller omsorgsmiljø?

Organisering

Mye av det pedagogene sier og det jeg ser under observasjonen, er at organisering er et viktig moment i barnehagehverdagen. Det er viktig at de voksne vet hvor de skal være til enhver tid og at de opprettholder dette. Samtidig er det et problem å ha nok antall voksne ved sykdom og man må sette inn vikar som ikke kjenner til de daglige rutineene, samt at den heller ikke har en relasjon til barnegruppen. Organiseringen av barnehagehverdagen henger som noe overordnende som må være på plass i ønsket om å oppfylle alle rammeplanens krav og for å gi de yngste det innholdet forskningen viser at de trenger.

En barnehage av høy kvalitet, som legger barnets beste til grunn, må ta hensyn til dette i organiseringen av gode utviklings- og læringsprosesser (NOU 2012:1).

Det studiens funn viser er at hvordan barnehagen og den enkelte avdeling er organisert, ser ut til å ha stor betydning for trygg tilknytning, gruppestørrelse og profesjonelle barnehageansatte. Dette var de tre temaene som kom frem gjennom analysen av datamateriell som viktige temaer for at ett-åringen skal få en god barnehagehverdag. For å svare på spørsmålet over er det først nødvendig å se på hva som ligger i begrepet *organisering*. Når jeg forsøker å finne ut hva som kan definere begrepet *organisering* finner jeg i Det Store Norske Leksikon (2018). Å organisere; ordne, innrette hensiktsmessig, få forskjellige deler eller individer til å virke som en helhet. Slik jeg velger å tolke det, handler det om hvordan vi på best mulig måte kan få de ulike delene i en barnehagehverdag til å virke som en helhet.

Kunnskap om hvilken betydning organiseringen har for barnas tilknytning, trygghet og trivsel, må få konsekvenser for de vurderinger og beslutninger som blir tatt for å få dagen til ”å gå opp”. De vurderingene og beslutningene som blir tatt for gitt, eller sett på som nødvendig for å få dagen til å gå opp. For barnehager er det helt nødvendig med rutiner for arbeidsfordeling, ansvarsfordeling, hvordan og hvilke beslutninger som skal tas, møtevirksomhet og så videre, listen er lang. God organisering er en forutsetning for god kvalitet. Implementering og iverksetting av rammeplanen forutsetter at hver enkelt barnehage og avdeling har en godt gjennomtenkt plan på de ressurser de har, både menneskelige, økonomiske, tid, barnegruppens sammensetning, fysisk miljø og utstyr (Gotvassli, 2010). Hvordan vi velger å organisere de ulike delene er opp til de profesjonelle barnehageansatte.

Resultater fra intervjuer i denne studien har vist at gruppestørrelse, antall barn og voksen er viktig for ett-åringens læringsmiljø. Resultater fra observasjoner gjort i denne studien viser det samme og styrker dermed disse funn. Samtidig viser resultater fra observasjonene at hvordan man organiserer gruppene, inkludert de voksne, kan ha stor betydning. I den gruppen hvor det i utgangspunktet er femten barn og fem voksne hadde organiseringen stor betydning for hvordan miljøet rundt barna var. Her delte de gruppen på bestemte tidspunkt i løpet av dagen, ett-åringer for seg og to-åringer for seg. I gruppen med ett-åringer hadde de valgt å ha tre voksne tilstede i gruppen. Dette førte til at det ble god voksentetthet på et mindre antall barn. Som observatør fikk jeg en opplevelse av trygge barn som ble støttet av tilstedeværende voksne.

I det andre eksempelet fra observasjon hvor det var ni barn, skulle det være tre voksne, men under observasjonen var det bare to.

I sitat fra intervju gjort i etterkant av denne observasjonen sier pedagogen at ”*det ideelle hadde vært ni barn og fire voksne*”. Dette sier noe om hvor sårbar gruppen er når en voksen er borte. Samtidig kan man spørre om organisering kan ha betydning her. Kunne de voksne ha organisert annerledes når dagen ikke ble som først planlagt?

Jeg viser til underkapittelet *internasjonal forskning* og undersøkelsen som gjort for å finne ut hva som menes med kvalitet i de skandinaviske barnehagene. Studien resulterte i fire typer kvalitet. For organisering av barnehagehverdagen er det to typer kvalitet som er aktuelle; strukturell kvalitet og prosesskvalitet.

Innenfor den strukturelle kvaliteten finner vi blant mange andre elementer temaet ”*de profesjonelle barnehageansatte*”.

Organisering – en strukturell faktor

De mest vanlige yrkesrollene for ansatte i en barnehage er styrer, barnehagelærer, fagarbeider og assistent. Hvilken utdanning og kompetanse ansatte i norske barnehager har i dag, varierer. Barnehagelærere og pedagogiske ledere har minimum 3 års høyskole eller universitetsutdanning. Fagarbeidere har gått to år på skole, to år i lære og bestått fagprøve. Assistentene har ingen krav om utdanning. Om man har 3 års universitetsutdanning eller ingen utdanning, har hele barnehagepersonale med den samme hovedoppgaven; Å møte barn ut i fra barnets perspektiv og tenke på barna som unike og ulike enkeltindivider. Når Tholin (2013) skriver om profesjonelle barnehagelærere, tenker jeg at det å være profesjonell i møte med barn når man er ansatt i en offentlig institusjon, ikke bare er noe som gjelder barnehagelæreren, men alle ansatte i barnehagen.

Den strukturelle dimensjonen dreier seg blant annet om antall pedagoger og bemanning i forhold til barn, samt utdanningsnivå og er i høy grad styrt av økonomi, som i bunn og grunn har mye å si for mye av barnehagedriften og rammen rundt barnehagen. En kvalitet som kan måles og betegnes som ”ytre kvalitet”. Denne kvaliteten er målbar og kan nedfelles i statistikk (Gulpinar, 2016). Mye av dette er på et systemnivå hvor politikere tar avgjørelser og den profesjonelle barnehageansatte kommer til kort. Det er likevel viktig at de profesjonelle barnehageansatte som sitter med kunnskap og erfaring, viser politikerne hva de ser på som viktige kamper å kjempe for kvaliteten i norske barnehager.

”Nå er det viktig at barnehagepersonalet får rammer så de har mulighet til å lykkes. Det er politikernes ansvar. De må sette kvalitet i barnehagen på dagsorden. Sektoren må begynne å diskutere hva de vil og hva som er godt for barna” Dette uttalte førstelektor Ellen Os, som er en av forskerne i Blikk for barn til utdanningsforskning.no. (Utdanningsforskning, 2017).

”Barnehageopprøret 2018” er noe som er satt i gang på grunn av strukturelle faktorer. Opprøret handler om at kunnskap og kompetanse hos barnehageansatte er viktig, men det er likevel også helt nødvendig å være nok voksne for å klare å få brukt denne. Gjennom Barnehageopprørets #uforsvarlig- kampanje får Norges politikere en mulighet til å få innsikt i

en utilslørt barnehagehverdag. Med denne kampanjen blir også det som ikke fungerer så bra i barnehagene, belyst (Dagsavisen, 2018).

Informantene i denne studien mener alle at de opplever at ett-åringen har det godt og ikke tar skade av å være i barnehagen om det er kjente voksne og ikke for store grupper. At pedagogene sier ”ta skade av” er interessant og hadde vært spennende å utforsker mer. Pedagogen som på sin avdeling har en grunnbemanning på ni barn og tre voksne mener at barna på deres avdeling har en god barnehagehverdag. Samtidig som den sier at det optimale for en småbarnsavdeling hadde vært å være fire voksne på ni barn. Få barnehager i Norge i dag har avdelinger med ni barn. Det mest vanlige på en avdeling med barn 0-3 år er femten barn og fire voksne. Dette fordi i skrivende stund har ikke barnehagen noen bemanningsnorm, kun pedagognorm. Minstekravet er en pedagogisk leder per syv-ni barn under tre år. Fra august skal det være minst en pedagogisk leder per syv barn under tre år. 31.mai 2018 skal det for første gang i historien vedtas en bemanningsnorm for barnehagene i Norge. Regjeringens nye forslag er at det lovfestes et krav om minimum en voksen per tre barn under tre år, og en voksen per seks barn over tre år. Barnehageopprøret (2018) uttaler er at dette i utgangspunktet er et svært positivt tiltak, men at det ligger et problem i at forslaget kun er en lovfesting av en uskreven bemanningsnorm vi har hatt siden 1975. Som vi har sett under Kapittel 2. *Barnehager i dag*, så har det har skjedd mange endringer rundt barnehagen de siste 40 årene, med tanke på komplekse familieforhold, antall minoritetspråklige barn og psykisk helse. Opprøret peker også på at man må se på sammenhengen mellom åpningstid, oppholdstid og arbeidstid. Det må tas med i betraktningen at barnehageansatte skal avholde møter, foreldresamarbeid, skrive rapporter, avvikle pauser og bruke sin ubundne tid til å planlegge og organisere hverdagens innhold. I følge aksjonsgruppen innebærer dette at de ansatte samtidig er sammen med barna kun 1-3 timer hver dag.

På vegne av barna forventer vi at dere gir barna flere fang og tilstedeværende, tilgjengelige og trygge ansatte - slik at vi kan støtte barna i å utvikle en sterk psykisk helse. På den måten får vi også mulighet til å forebygge mobbing og sørge for at barna får et godt grunnlag for en god nok selvfølelse til å ha tro på seg selv, slik at de kan ta selvstendige og gode valg også i fremtiden. En god og verdig barndom her og nå legger grunnlag for videre psykisk helse og god læring (Barnehageopprøret, 2018). Teorien sier oss at, jo yngre barna er jo viktigere er det med god interaksjon mellom barn og voksen. Det krever at det er nok voksne for at ikke denne skal bli avbrutt.

Den andre typen kvalitet som er aktuell for organisering er prosesskvalitet.

Organisering og prosesskvalitet

Innenfor prosesskvalitet kan alle tre temaene være elementer; ”trygghet”, ”gruppestørrelse” og ”profesjonelle barnehageansatte”. Prosesskvalitet handler i høyere grad om kvaliteten på interaksjonen mellom barn og voksen og barnehagens pedagogiske innhold. Den prosessuelle kvaliteten er vanskelig, om ikke nesten umulig, å måle (Gulpinar, 2016). For å få en god interaksjon mellom barn og voksen handler det om å være den profesjonelle barnehageansatte som ikke bare har kunnskap og kompetanse i å skape en relasjon, men som også klarer å organisere hverdagen slik at blir tid og rom for skape denne relasjonen. De ansatte må kunne legge planer og forholde seg til dem på institusjons- og avdelingsnivå. Men like viktig er det å kunne gå bort fra planene og opptre fleksibelt. I en hverdag med barn oppstår mange situasjoner som man på forhånd ikke kan legge inn i planer. De prosessuelle elementene handler også om barnehagens ledelse, samt læringsmiljøet i barnehagen. Gode relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen, følelsesmessig og sosialt, er helt grunnleggende for kvaliteten. I følge Kvistad (2006) handler også den prosessuelle kvaliteten om trygge voksne og oppmerksomme voksne, som ikke dominerer, men som har evne til å vise omsorg, nærhet og varme til barna og kolleger. Omsorg er et grunnleggende fundament for arbeid i barnehagen. Omsorg innebærer også psykisk støtte noe som pedagogene gir uttrykk for at de legger vekt på. Pedagogene bruker ord som gode, varme voksne er det viktigste i møte med de yngste barna. En av pedagogene uttrykker at de yngste trenger voksne som er ”genuint” opptatt av dem. Å være genuint opptatt av innebærer å se, ta på alvor og anerkjenne barnas opplevelser og erfaringer. Momenter som alle er med på å danne det grunnleggende fundament for barnehagen (FAD, 1982).

Læringsmiljø eller omsorgsmiljø

Det som går igjen i alle tre intervjuene, er fokuset på nærhet og at de voksne er ”tilstede”. Dette går inn i begrepet omsorg. Hva er et læringsmiljø i barnehagen uten et omsorgsmiljø?

Et sentralt funn i denne studien er at samtlige av de pedagogiske lederne bruker begrepet *omsorg* i sin relasjon med ett – åringene. Omsorg er noe som er med på å skape en forutsetning for barns læring og utvikling. Omsorg har en høy egenverdi knyttet opp mot helse, oppdragelse og trygghet.

Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn (Lovdata, 2005).

Som vi så i kapittel 4. *Teoretiske rammeverk* i Modell 1. Består omsorgsrelasjon av en dynamisk prosess som innebærer at begge deltakere bidrar og er aktive parter. Moen skriver videre at omsorg for barn omfatter at både voksne og andre barn viser respekt, gir støtte og tydeliggjør forståelse for barnet. Ved at den profesjonelle barnehageansatte er med på å gi denne omsorgen, er den med på å dekke ett-åringens psykiske og fysiske behov. Dette er nødvendig for å tilrettelegge for læring i en sosiokulturell ramme (Moen, 2016). Moen skriver videre at nærhet og varme tradisjonelt sett har vært knyttet til omsorg, da det skaper trygghet og dermed også trivsel. De yngste barna trenger mye støtte og har ekstra behov for nærhet og omsorg. Omsorg har derfor et sosialt perspektiv på samme måte som læring, omsorg er derfor et viktig grunnlag for læring (Ibid.). Hvordan sikrer barnehagene en hverdag preget av nærhet og omsorg for det enkelte barn? Funn fra denne studien viser blant annet at pedagogene har fokus på å "være på gulvet" slik at de er i barnas høyde. Barna sitte på fanget til de nære omsorgspersonene i barnehagen for så å utforske videre igjen. Funn viser også at stabile voksne og små grupper hvor det er flere voksne per antall barn er viktig for en hverdag med nærhet og omsorg. Et annet eksempel fra funn er hvor et barn gir et annet barn smokken når det gråter. Funn fra data støtter med dette det Moen (2016) skriver om at omsorg har et sosialt perspektiv.

"Viktige aspekter ved en omsorgsfull væremåte overfor ett – åringene er tilstedeværelse og tilpasset respons på barnas kommunikasjon" (Gulpinar, 2016).

Teori og tidligere forskning har vist oss at omsorg er en dynamisk prosess. Det er ikke bare noe barnet tar i mot, men også bidrar som aktiv deltaker (Moen, 2016). Vi vet hva de yngste barna betyr for hverandre og hvor viktig det sosiale samspillet er for barnets utvikling.

I eksempelet som er beskrevet i *kapittel 6. Om funn, under omsorg* leser vi om et barn som gir et annet barn smokken sin fordi det gråter. Den voksne er i denne situasjonen opptatt med fire barn som holder på med formingsaktivitet. Den voksne registrerer derfor ikke smokken som ligger på gulvet. Her ser vi tydelig de yngste barna som aktive deltakere og bidragsytere i omsorgsrelasjoner. I følge Smith (2011) vil barnets omsorgsbehov være større jo yngre det er. Dermed er også behovet for at omsorgspersonen er psykologisk tilgjengelig, desto større. Jo

flere barn omsorgspersonen har ansvar for, jo vanskeligere er det å være tilgjengelig, slik som vi ser i eksempelet over. Omsorg innebærer trygghet, nærhet og tillitt. Dette er alle temaer som må være på plass for å skape et godt læringsmiljø.

8. Avslutning

I dette prosjektet er det gjort en kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsen har basert seg på intervjuer med tre pedagoger i som jobber med de yngste barna i barnehagen og observasjoner av to grupper med ett-åringer. Pedagogenes erfaringer og meninger har kommet frem gjennom en tematisk analyse. Etter min vurdering egner denne metoden seg best til å svare på spørsmålet som blir stilt i prosjektets problemstilling. Analyser fra intervju og observasjon har vært grunnlaget for datamaterialet som har blitt diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Det er mange faglige og politiske diskusjoner om hvorvidt ett-åringen bør være i barnehagen eller ikke. Datainnsamling fra denne studien viser at ett-åringen har det godt i norske barnehager i dag. Studien gir ikke noen nye oppsiktsvekkende funn på hva som bør vektlegges for et godt barnehagetilbud for de yngste barna i Norge. Den er heller med på å styrke tidligere forskning og resultater. Mine funn samsvarer helt med det Drugli (2014) skriver er det viktigste for de yngste barna; nemlig at små barn trenger å oppleve trygghet i form av nære relasjoner.

Data i denne studien er kun basert på innsamling fra tre barnehager i Sør - Norge. Jeg kan derfor ikke konkludere med at vi klarer å gjennomføre det som kreves for at barnehagen skal være god nok for ett - åringen på et nasjonalt nivå. Barnehagefeltet er bredt og favner mange områder. Dette prosjektet kan være et supplement til barnehageforskningen og en start på en større undersøkelse.

Emnet jeg har valgt å forske på i dette prosjektet, var større enn hva jeg hadde sett for meg da jeg startet. Skulle jeg gjort denne studien på nytt, ville jeg valgt en problemstilling og utarbeidet en projektskisse som var mer nyansert. At barna har gått i barnehagen ca et halvt år da observasjonene blir gjort, kan ha stor betydning for hvordan de fremstår i gruppen og barnehagen. Til videre forskning ville det ha vært interessant å observerte ett-åringene bare uker etter at de begynner i barnehagen, etter et halvt år og etter et år. Jeg ser også at jeg med fordel kunne hatt to intervjuer med hver pedagog samt flere observasjoner fra ulike rutinesituasjoner i barnehagen. Da kunne jeg nyansert og gått enda mer i dybden på konkrete

temaer. Grunnet oppgavens omfang må man likevel holde seg til passe mengde med datamateriale.

Oppgaven er skrevet etter APA's (American Psychological Association) retningslinjer. Med unntak bruk av halvannen linjeavstand grunnet Universitetet i Agder sine føringer for oppgaveskriving.

Når studier indikerer at ett-åringen får forhøyet stressnivå og forhøyet nivå av uønsket atferd av å være i barnehagen, må fokuset rettes mot hva vi kan gjøre for å forbygge mot dette, i stedet for å bruke ressurser på å omtale barnehagen som noe negativt. Vi vet ikke i hvilken grad funn fra internasjonal barnehageforskning vil sammenfalle med funn fra norske barnehager, men vi vet at de yngste barna kommer til å være i barnehagen i fremtiden. Politikerne har vært opptatt av å få full barnehagedekning, et mål som nå er nådd. Disse bør også ta ansvar for å bevilge penger slik at vi kan få mer norsk forskningsbasert kunnskap som kan bidra til å fremme en praksis til det beste for ett-åringen, langtidseffekten av barnehageopphold bør studeres, samt undersøke mer rundt organisering i barnehager. Samtidig bør det bevilges penger slik at barnehagene kan ansette nok voksne. Denne studien har vist at i vi i Norge har kompetente pedagoger med mye kunnskap og erfaring. Det barnehagene trenger, er nok hender og fang slik at det er mulig å gjennomføre det kunnskap og krav tilsier.

Kildeliste

Brandtzæg, I., Torsteinson, S, Øiestad, G. *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. 2013. Oslo: Kommuneforlaget.

Braarud, H.C. (2012). Oppdatert kunnskap om tidlig utvikling med tanke på kompenserende tiltak, inkludert å hente barnet. NOU 2012:5.

Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., Mothander, R, P. *Tilknytningsteori. Betydningen af nære følelsesmæssige relationer*. 2008. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., Kvale, S. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2015. 3. utg. Oslo : Gyldendal Akademisk forlag AS.

Brinkmann, S., Tanggaard, L. *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. 2012. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, Olav. *Metode og oppgaveskriving*. 2014. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalen, M. *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2004. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, M, B. *Liten i barnehagen. forskning, teori og praksis*. 2014. Oslo: Cappelen Damm AS.

Esmark, A., Laustsen, B,C., Andersen, Å,N. *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. 2005. Roskilde Universitetsforlag.

Forbruker - og admistrasjonsdepartementet (FAD). *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok*. 1982. Oslo: Universitetsforlaget.

Flaten, Kirsten. *Barnehagebarn og angst*. 2013. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Gotvassli, K, Å. *Barnehager organisasjon og ledelse*. 4. Utg. 2010. Oslo: Universitetsforlaget

Gulpinar, T., Hernes, L., Winger, N. *Blikk fra barnehagen*. 2016. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S. *Samfunnsvitenskaplige metoder*. 2004. Bergen: Fagbokforlaget.

Hart, S. og Schwartz, R. *Fra interaksjon til relation. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. 2008. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. 2005. Oslo : Cappelen akademiske forlag.

Hammersley, M, Atkinson, P. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. 2016. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal

Husserl, E. *Fænomenologiens idé. Fæm forelæsnings*. 1997. København: Filosofibiblioteket. Hans Reitzels forlag.

Killén, K. *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. 2012. Oslo : Kommuneforlaget AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). 2009. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvistad, K., Søbstad, F. *Kvalitetsarbeid i banrhagen*. (4. Utg). 2009. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løgstrup, K, E. *Den etiske fordring*. (4. utg). 2010. Århus: Forlaget Klim.

Løkken, G, Søbstad., F. *Observasjon og intervju i barnehagen*. 2006. Otta: Tano AS.

Moen, K.M., Gotvassli, K.J., Granrusten, P.T. *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. 2016. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. *Eleven som aktør*. 2010. Oslo: Universitetsforlaget.

- Phillips, D. A., Fox, N.A., og Gunnar, M. R. 2011. Same place, different experiences: Bringing individual differences to reaserch in childcare. *Child Development Perspectives*, 5, 44 – 49.
- Pålerud, T., Bjerkestrand, M. *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. 2007. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Ringdal, K. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2001. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rye, Henning. *Tidlig hjelp til bedre samspill*. 2. Utg. 2002. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ryen, A. *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. 2 opplag. 2006. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. *Qualitative research*. 2016. London: SAGE Publications.
- Stern, D. *Spedbarnets interpersonlige verden*. 2003. Oslo: Gyldendal akademiske forlag AS.
- Thagaard, T. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2013. (4. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. *Omsorg i barnehagen*. 2013. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. 2 opplagg. 2017. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag AS.
- Tveitereid, S. *Hva skal vi med barn?* 2008. Oslo: Kagge forlag.
- Vygotsky, L. S. *Tenkning og tale*. 2001. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag AS.

Nettsider:

- Andreassen, K. *9 måneder gamle babyer i barnehagen*. 2013. Foreldre.no
Hentet fra: <http://www.klikk.no/foreldre/barnehagestart-3512818>
- *Gode barnehager for barn i Norge*. 2018.
Hentet fra: <https://goban.no/> 21.03.18
- Gyldendal. *Profesjonell yrkesutøvelse*. 2018.
Hentet fra:
http://web2.gyldendal.no/nyhetsbrev/vgs/hs/kapittel_1_komm_og_samh.pdf 09.05.18
- Lovdata. (2005. 17. Juni). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Lovdata.no
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-17-64/%C2%A719h#%C2%A719h>
- Sommersel, B, H., Vestergaard, S., Larsen, S, M. *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. 2013. Aarhus Universitet.
Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Fire-typer-kvalitet-i-barnehagen/> 19.03.18
- Statistisk sentralbyrå. *Barnehager*. 2017.
Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
28.04.2018
- Store Norske Leksikon. *Organisere*. 2018.
Hentet fra: <https://snl.no/organisere> 26.04.18
- Stortingsmelding 41. *Kvalitet i barnehagen*. (2008-2009).
Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf> 14.04.18

Artikler:

- Aamli, K. *Ansatte i barnehagen: Har for liten tid med de minste barna*. 2017.
Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/ansatte-i-barnehagen-har-for-liten-tid-med-de-minste-barna/> 23.04.18
- Barnehegeopprør 2018. *Politikere- det er nå dere har sjansen! 2018*.
Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/politikere-det-er-n%C3%A5-dere-har-sjansen-1.1133702> 26.04.18
- Bowlby, R. *Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them*. 2007.
Hentet fra:
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=acb56235-7f51-4e21-bcba-8e2813a18a80%40sessionmgr4008> 09.05.18
- Crewell, J, W. *Controversies in mixed methods research*. 2005. The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
Hentet fra:
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Denzin,+N.K.,+%26+Lincoln,+Y.S.+\(2005\).+&ots=koBOyMdvId&sig=W9iHs-SqBLuqMUx2x5czwS4g92o&redir_esc=y#v=onepage&q=Denzin%2C%20N.K.%2C%20%26%20Lincoln%2C%20Y.S.%20\(2005\).&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Denzin,+N.K.,+%26+Lincoln,+Y.S.+(2005).+&ots=koBOyMdvId&sig=W9iHs-SqBLuqMUx2x5czwS4g92o&redir_esc=y#v=onepage&q=Denzin%2C%20N.K.%2C%20%26%20Lincoln%2C%20Y.S.%20(2005).&f=false)
- Dearing, E, H., Zachrisson, D., Nærde, A. *Age of entry into early childhood education and care as a predictor of aggression: Faint and fading associations for young Norwegian children*. *Psychological Science*. 2015
Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0956797615595011> 17.04.18
- Drugli, MB, Solheim, E, Lydersen, S, Moe, V, Smith, L og Berg-Nielsen, T. *Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare*. *Early Child Development and Care*. 2017.

Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2016.1278368>

21.03.18

- Fondenes, E. Forskere advarer: *Ettåringer kan bli alvorlig stresset av å begynne i barnehage*. 2013. Hentet fra: <https://www.tv2.no/a/3986879/> 22.04.18
- Ijzendoorn, M, H, V., Schuengel, C., Bakermans, M, J, K. *Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae*. 1999. Hentet fra: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1530/168_212.pdf?sequence=1 27.03.18
- Johansen, Ø. *Professor bekymret over mange ettåringer i barnehage*. 2017. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/professor-bekymret-over-mange-ettaringer-i-barnehage/427511> 22.04.18
- Kjørholt, A. T. *'Opprette et sted å høre': Jenter og gutters Hut-bygningen som et nettsted for å forstå diskurser om barndom og generasjonsforhold i et norsk fellesskap*. 2010. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14733280302178> 27.03.18
- Kvaran, I. *Teoretisk perspektiver for å forstå barns utvikling og oppvekst*. 2008. Hentet fra: <https://www.fo.no/getfile.php/134692/06%20Profesjonene/Barnevernpedagogene/Artikkelksamling%202010/Inge%20Kvaran.pdf>
- Læringsmiljøseneteret. Universitetet i Stavanger. *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. 2015. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/omsorg-lek-og-laring/lek-og-laring/pa-leit-etter-laringsmiljoet-i-barnehagen-article117674-21093.html> 21.03.18
- Phillips, D, A., Fox, N, A., Gunnar, M, R. *Samme sted, ulike opplevelser: Bringer individuelle forskjeller til forskning i barnehage*. 2011.

Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1750-8606.2010.00155.x>
23.04.18

- Solvang, M, T. *Høye tall på ettåringer i barnehage bekymrer professor*. 2017
Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/hoye-tall-pa-ettaringer-i-barnehage-bekymrer-professor-1.13690140> 22.04.18
- Storvik, F, L., Ropeid, K. *Dette bør bli bedre for de minste barna*. 2015.
Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2015/dette-bor-bli-bedre-for-de-minste-barna/> 23.04.18
- Wood, D., Bruner, J,S., Ross, G. *The roule of tutoring in problem solving*. 1976.
Wiley Online Library
Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> 28.04.18

Rapporter:

- Klette, T. *Tid for trøst. En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner*. 2017. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
Hentet fra: http://www.nova.no/asset/2721/1/2721_1.pdf
- Kragh, M, G., Ringsmose, C. *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og utvikling i store og små daginstitutioner*. 2015.
Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogikk (DPU), Aarhus Universitet.
Hentet fra:
http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Diversitet_Kultur_og_Forandring/Ebog_-_Paedagogisk_kvalitet_i_store_og_smaa_daginstitutioner_-_feb_2015_-_web.pdf
07.04.18
- Major, F. E. *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Nasjonalt folkehelseinstitutt (rapport 2011:1).

Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/rapport-20111-betre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf> 19.03.18

Vedlegg 1; Samtykkeskjema og informasjonsskriv

”Psykisk helse i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Bakgrunn for valg av studie er at jeg selv er utdannet barnehagelærer med småbarnspedagogikk som fordypning og har videreutdanning i psykisk helse med fokus på barn og unge. Jeg jobber til daglig på en småbarnsavdeling med barn som er fra 1-3 år. I løpet av min tid som barnehagelærer opplever jeg at stadig flere yngre barn begynner i barnehagen. Med det mener jeg fra rundt 10 mnd. til rundt ett år. Jeg ønsker å se nærmere på kvaliteten på læringsmiljøet til de yngste barna i barnehagen.

Studien skal handle om ett - åringen i barnehagen. Hvilke tanker har de ansatte om hva som er best læringsmiljø for ett – åringen.

Du blir spurt om å delta fordi du er ansatt som pedagog og jobber minst 50% på småbarnsavdeling med barn 1 – 3 år og har jobbet med denne aldersgruppen i minst 3 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer for ansatte å svare på spørsmål/ha en dialog rundt tema under et semistrukturert dybdeintervju. Tema vil omhandle ett åringen i barnehagen.

Data registreres gjennom båndopptaker og notater.

For ett åringen vil deltakelse i studien innebære å bli observert i lek og samspill sammen med resten av barnegruppen. Det vil ikke bli observasjon av enkeltbarn men gruppen som helhet.

Data registreres gjennom notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun forsker og veileder vil ha tilgang til informasjon som gis under intervju/observasjon. Data oppbevares med passord og i rom med låste dører.

Deltakere anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. Datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marita Møvik tlf. 41631345.

Evt. veileder Anne Brita Thorød tlf. 37 23 37 53.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta/ jeg samtykker på vegne av barn

.....
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Evt. barnets navn (med blokkbokstaver), dato

.....

Vedlegg 2; Intervjuguide

Intervjuguide

- **semistrukturert dybdeintervju**

Varighet 30 – 60 min

Tema

”Psykisk helse i barnehagen”

- Pedagogens perspektiv → tanker om ett-åringen i barnehagen, fokus, læringsmiljø, relasjon, tilknytning, stress

Si litt om bakgrunn, utdanning, hvor lenge har pedagogen jobbet i barnehage, småbarnsavdeling.

Ser pedagogen noe endring på hvor mange små som begynner i barnehage i løpet av sin karriere?

Tanker om hva læringsmiljø for de yngste i barnehagen er?

Klarer vi å oppfylle dette i dagens barnehager?

Hvilke tanker har pedagogen om hva som må til for å oppnå best mulig kvalitet og tilbud for denne gruppen?

Foreløpig problemstilling

Kvalitet i barnehagen - det beste læringsmiljøet for ett – åringen i barnehagen

Form

Intervjuer møter respondent på et møterom på sitt arbeidssted.

Intervjuer stiller enkelte spørsmål ut i fra tema og ønsker en god dialog rundt tema.

Intervjuer tar notater underveis i tillegg til at intervjuet tas opp med båndopptaker.

